

Вестник

практической психологии

образования

№ 2(43)

Апрель — Июнь 2015



В номере:

**В.В. Рубцов, В.А. Гуружапов,
Э.В. Макаровская, Л.К. Максимов**
«Компетентностно-деятельностный подход
к проектированию и разработке
новой модульной ОПОП»

Ю.М. Забродин, Л.А. Гаязова
«Профессиональный стандарт педагога-психолога
как стратегическая основа модернизации
психолого-педагогического образования»

Е.И. Метелькова
«О создании и развитии системы
профессиональных квалификаций
в Российской Федерации»

В.Э. Пахальян
«Служба практической психологии образования
в России — 2015: «Куда идем мы с?..»

Содержание

Юбиляры

Юбилей Елены Ивановны Метельковой 3

Документы

Всероссийский психологический форум «Обучение. Воспитание. Развитие — 2015». Информационное письмо 5

Подготовка кадров

В.В. Рубцов, В.А. Гуружапов, З.В. Макаровская, Л.К. Максимов
Компетентностно-деятельностный подход к проектированию и разработке новой модульной ОПОП 7

Ю.М. Забродин, Л.А. Гаязова
Профессиональный стандарт педагога-психолога как стратегическая основа модернизации психолого-педагогического образования 17

Е.И. Метелькова
О создании и развитии системы профессиональных квалификаций в Российской Федерации 31

Психологическая служба

В.Э. Пахальян
Служба практической психологии образования в России — 2015: «Куда идем мы с?..» 37

Б.Р. Мандель
Психолог в образовательном учреждении: попробуем определиться... 43

О.В. Решетников
Психологическая служба в новых условиях 49

Технология внедрения эффективных моделей деятельности центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи 57

Особые дети

И.Н. Доронина
Мониторинг уровня сформированности УУД у детей с ЗПР 58

Дискуссия

Л.А. Ясюкова
ФГОС и дальнейшее падение качества образования 65

Преподавание психологии

Е.В. Бурмистрова, Д.А. Донцов, М.В. Донцова, Н.Ю. Драчёва, С.В. Власова, Е.В. Сухих, Т.В. Лещенко, В.К. Жильцова, С.С. Тишина, В.Д. Шапчиц, Е.О. Пятаков, А.И. Подольский
Детская возрастная психология: младенчество, раннее детство, дошкольное детство, младший школьный возраст, подростковый возраст (окончание) 71

Прикладные исследования

М.А. Одинцова
Преодолевающее поведение подростков, субъективно оценивающих себя жертвами школьной травли 83

Психология воспитания

Н.А. Йошпа
Уроки взаимодействия 87

П.П. Кучегашева, Е.Ю. Колотева, Е.А. Пономарева
Программа по формированию коммуникативной компетентности обучающихся среднего звена в процессе реализации ФГОС ОО 91

Психология обучения

В.Н. Клепиков, Т.В. Беспрозванная
Формирование метапредметных результатов средствами проектно-исследовательской деятельности, или Зачем современной школе психолог-методолог 97

Копилка мастерства

А.Л. Дитерихс
Использование комплекса упражнений «Гимнастика мозга» при работе с детьми с ОНР 104



Инструментарий

О.А. Азанова, Н.Н. Гееб

Формирование предпосылок к учебной деятельности у старших дошкольников на этапе завершения дошкольного образования 107

Родительская академия

Е.И. Николаева

Классическое эстетическое воспитание — отличное «противоядие» против Интернет-угроз. Почему это так? 113

О.М. Новосадова

Как воспитать самостоятельность у детей и подростков? Простые, но подзабытые решения 116

Психологический клуб

Студент, помоги себе сам! 119

Подписка 127

Информация для авторов 128

Содержание компакт-диска

Документы

Всероссийский психологический форум «Обучение. Воспитание. Развитие — 2015»

1. Информация об изменениях
2. О проведении IX Всероссийского психологического форума
3. Положение о VII Всероссийском конкурсе психолого-педагогических программ «Новые технологии для “Новой школы”»
4. Положение о Всероссийском конкурсе профессионального мастерства «Педагог-психолог России — 2015»

Психологическая служба

Технология внедрения эффективных моделей деятельности центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи

Особые дети

И.Н. Доронина

Мониторинг уровня сформированности УУД у детей с ЗПР

Преподавание психологии

Е.В. Бурмистрова, Д.А. Донцов, М.В. Донцова, Н.Ю. Драчёва, С.В. Власова, Е.В. Сухих, Т.В. Лещенко, В.К. Жильцова, С.С. Тишина, В.Д. Шапчиц, Е.О. Пятаков, А.И. Подольский

Детская возрастная психология: младенчество, раннее детство, дошкольное детство, младший школьный возраст, подростковый возраст

Психология обучения

В.Н. Клепиков, Т.В. Беспрозванная

Формирование метапредметных результатов средствами проектно-исследовательской деятельности, или Зачем современной школе психолог-методолог

Инструментарий

О.А. Азанова, Н.Н. Гееб

Формирование предпосылок к учебной деятельности у старших дошкольников на этапе завершения дошкольного образования

Психология воспитания

П.П. Кучегашева, Е.Ю. Колотева, Е.А. Пономарева

Программа по формированию коммуникативной компетентности обучающихся среднего звена в процессе реализации ФГОС ОО

Видео

VII Международный сказкотерапевтический фестиваль «Психология сказки и Сказки психологии». Мастер-класс по психологической кизнезиологии «Путешествие Буратино». *Ведущая: А. Дитерихс (Москва)*

Информация для авторов

Требования к оформлению материалов для публикации в журнале «Вестник практической психологии образования». Оформление пристатейного списка литературы

Юбилей Елены Ивановны Метельковой

16 марта 2015 года отметила свой юбилей замечательный специалист в области практической психологии образования, кандидат психологических наук Метелькова Елена Ивановна. К сожалению, формат поздравления не позволяет в должной мере осветить все ступени творческого и профессионального роста Елены Ивановны, но даже сухой перечень должностей и званий говорит сам за себя.

После окончания факультета психологии Санкт-Петербургского государственного университета Елена Ивановна начала свою профессиональную карьеру начальником отдела профессиональной ориентации и психологической поддержки при Департаменте федеральной государственной службы занятости населения по Санкт-Петербургу Министерства труда и социального развития Российской Федерации. В 2001–2003 гг. успешно трудилась в должности генерального директора ЗАО «ИМАТОН-Маркет». В это время под ее непосредственным участием в качестве организатора были проведены III съезд Российского психологического общества (Санкт-Петербург) и несколько всероссийских научно-практических конференций «Психология в школе», «Психология и психотерапия» и «Психология бизнеса» (Санкт-Петербург).

В 2003 г. Е.И. Метелькова переезжает в Москву и с 2003 по 2007 гг. работает руководителем Информационно-аналитического сектора, далее начальником Управления координации и планирования научно-исследовательских работ в ГОУ ВПО «Московский городской психолого-педагогический университет». Тогда же она выступает в качестве соучредителя Общероссийской общественной организации «Федерация психологов образования России» и становится ее первым Исполнительным директором. В 2004 г. под ее руководством создается информационно-аналитический портал «Российская психология» gospsy.ru. Будучи Исполнительным директором Федерации, Елена Ивановна становится инициатором и входит в качестве соруководителя в авторский коллектив по созданию Всероссийского научно-методического журнала «Вестник практической психологии образования», работает в нем в качестве главного редактора с 2005 по 2007 гг.



В 2007 г. Елена Ивановна переходит на работу в Департамент молодежной политики, воспитания и социальной защиты детей Министерства образования и науки Российской Федерации и трудится там в должностях от специалиста-эксперта до заместителя начальника отдела до 2010 г. В период работы в министерстве она стала соавтором Концепции развития системы психологического обеспечения образования в Российской Федерации на период до 2010 года, руководителем рабочей группы по организации и проведению Всероссийского мониторинга Службы практической психологии образования, а также рабочей группы по организации и проведению мониторинга деятельности региональных психологических служб, их подразделений и специалистов по профилактике правонарушений несовершеннолетних. В 2009 г. становится руководителем авторского коллектива по разработке Методических рекомендаций по расчету бюджетных ассигнований на оказание государственными (муниципальными) учреждениями для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи, государственных (муниципальных) услуг (выполнение работ) на основе государственного (муниципального) задания, а также рабочей группы по анализу предложений по внесению изменений в «Типовое положение об образовательном учреждении для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи» и в «Положение о Службе практической психологии в системе Министерства образования Российской Федерации».



С 2010 по 2013 гг., работая в администрации Президента Российской Федерации, Экспертном управлении Президента Российской Федерации, обеспечивала деятельность Рабочей группы по сопровождению экспериментальных проектов организации питания учащихся в общеобразовательных учреждениях при реализации приоритетных национальных проектов и демографической политике. Являлась участником разработки проекта Концепции общенациональной системы поиска и поддержки талантливых детей и молодежи, обеспечивала деятельность Комиссии при Президенте Российской Федерации по развитию системы поиска и поддержки талантливых детей и молодежи и совершенствованию проведения единого государственного экзамена.

С июня 2014 г. по настоящее время — ответственный секретарь Рабочей группы по применению профессиональных стандартов в системе профессионального образования и обучения Национального совета при Президенте Российской Федерации по профессиональным квалификациям.

Елена Ивановна является организатором и участником более 100 научно-практических конференций и семинаров-совещаний, круглых столов.

С 2007 г. по настоящее время Елена Ивановна является соруководителем Программного и Организационного комитетов, а также идейным вдохновителем Всероссийского конкурса профессионального мастерства «Педагог-психолог России» и Всероссийского конкурса психолого-педагогических программ «Новые технологии для «Новой школы»». С 2009 г. выступает инициатором организации ежегодного Всероссийского психологического форума «Обучение. Воспитание. Развитие».

Заслуги в профессиональной деятельности Елены Ивановны отмечены многими медалями, грамотами и благодарственными письмами.

Редакционный совет научно-методического журнала «Вестник практической психологии образования» и Исполнительная дирекция Общероссийской общественной организации «Федерация психологов образования России» сердечно поздравляют Елену Ивановну с юбилеем! Ни один год жизни не проходит бесследно. Каждый из них дает очень многое: жизненный опыт и мудрость, поддержку и верность друзей и, конечно, достижения в профессиональной деятельности и новые творческие свершения. Желаем счастья и долгих лет жизни!

Внимание! По техническим причинам сроки проведения Форума и сроки подачи заявок изменены! Форум состоится с 25 сентября по 5 октября. Последний день подачи заявок на участие — 20 сентября.



Информационное письмо

ВСЕРОССИЙСКИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФОРУМ «ОБУЧЕНИЕ. ВОСПИТАНИЕ. РАЗВИТИЕ — 2015»

Даты проведения: с 25 сентября по 05 октября 2015 г.

Место проведения: г. Сочи.

Организаторы:

Федерация психологов образования России, Московский городской психолого-педагогический университет, Центр практической психологии образования при содействии Департамента государственной политики в сфере защиты прав детей Министерства образования и науки Российской Федерации.

Участники Форума:

руководители и специалисты органов управления образованием, курирующие вопросы оказания комплексной психолого-педагогической и медико-социальной помощи обучающимся, воспитанникам, руководителям образовательных учреждений всех типов и видов, руководители и специалисты образовательных учреждений для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи, педагоги-психологи образовательных учреждений, методисты, воспитатели дошкольных образовательных учреждений, преподаватели, студенты и аспиранты психолого-педагогических факультетов вузов, ученые, исследователи в области психологии и педагогики, представители общественных объединений в области психологии, педагогики, защиты прав детей, представители организаций и учреждений, занимающихся инструментальным обеспечением психологической практики, изданием профессиональной и популярной литературы в сфере психологии и педагогики; руководители и специалисты организаций и учреждений различных типов, видов, форм собственности, оказывающих психологическую и психолого-педагогическую помощь детям, семьям, педагогам; специалисты системы образования, заинтересованные в активном использовании психологических знаний для повышения эффективности профессиональной деятельности и обеспечения безопасности обучающихся, воспитанников.

Партнеры Форума:

- Научно-методический журнал «Вестник практической психологии образования» (главный редактор — В.В. Рубцов)
- Российский информационный портал www.rospsy.ru
- МИА «Россия сегодня», в рамках проекта «Социальный навигатор»
- «Психолог в школе!» Издательской группы «Основа»
- Информационный портал — Детская психология www.childpsy.ru
- Центр практической психологии образования www.cppo.ru

Программа Форума включает следующие мероприятия:

- **Всероссийский конкурс профессионального мастерства «Педагог-психолог России — 2015»**
- **VII Всероссийский конкурс психолого-педагогических программ «Новые технологии для «Новой школы»**
- **Дискуссионная площадка (Круглый стол) «Аутизм: ограничения и возможности»**
- **Научно-практическая конференция**
Направления работы:
 - Психологическое обеспечение образования;
 - Психологическое обеспечение реализации федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения;



- Психологическое сопровождение одаренных детей;
- Общественно-профессиональная экспертиза;
- Приоритетные направления работы специалистов по психолого-медико-социальной помощи школьникам с проблемами социальной адаптации;
- Психологическое сопровождение школьников с ограниченными возможностями здоровья;
- Развитие универсальных учебных действий в познавательной сфере в начальной и основной школе;
- Психологическое сопровождение индивидуально-личностного развития и воспитания учащихся;
- Психодиагностическое сопровождение личностного развития учащихся;
- Психологическое обеспечение здоровья участников образовательного процесса;
- Вопросы сохранения и укрепления профессионального здоровья педагогов: работа психологической службы образовательного учреждения;
- Новые психологические технологии и методики как средства совершенствования профессионализма учителя;
- Здоровьесберегающие технологии и психологическое обеспечение участников образовательного процесса.

Тематика научно-практических направлений будет отражена в докладах и выступлениях на пленарных и секционных заседаниях, семинарах, круглых столах, профессиональных мастерских, тренингах и мастер-классах.

— **Всероссийская психологическая семинар-мастерская «Новые технологии в психологии»**

Мастерская представляет уникальную возможность для обмена опытом профессионалов из различных уголков России. Это особое пространство, в котором специалисты смогут узнать о новых технологиях и методах работы, обсудить нюансы новых программ с их разработчиками — победителями VII Всероссийского конкурса психолого-педагогических программ «Новые технологии для «Новой школы», посетить мастер-классы ведущих практических психологов.

Предварительное расписание мероприятий Форума:

- 25.09 — Заезд, торжественное открытие Форума
- 26.09 — 04.10 — Доклады, круглые столы, семинары по заявленным направлениям
- 26.09 — 04.10 — Конкурс «Педагог-психолог — 2015»
- 04.10 — Торжественное закрытие Форума, награждение победителей конкурса
- 05.10 — Отъезд (до 9 утра)

Сборник материалов Форума

Статьи (вместе с заявкой) для публикации в сборнике материалов Форума принимаются строго **до 1 сентября 2015 г.** При отсутствии заявки, заполненной по установленной форме, статья к публикации не принимается.

В электронном виде сборник материалов Форума будет опубликован на сайте www.rospsy.ru

Условия участия в Форуме:

Формы участия в Форуме

- Очное участие
 - личное участие с докладом, мастер-классом, тренингом, участник круглого стола;
 - личное участие без доклада;
 - участник Всероссийского конкурса профессионального мастерства «Педагог-психолог России — 2015»;
 - лауреаты Всероссийского конкурса психолого-педагогических программ «Новые технологии для «Новой школы»;
 - участник семинар-мастерской «Новые технологии в психологии».
- Заочное участие
 - заочное участие с публикацией;
 - заочное участие без публикации.

Для участия в Форуме необходимо:

- 1) прислать заявку не позднее 20 сентября 2015 года по электронному адресу: rospsy.ru@gmail.com

Форум будет проходить по адресу:

г. Сочи, Хостинский район, Новороссийское шоссе, 17/1, СОК «Спутник».

Контактная информация:

По вопросам выставления счетов и оформления финансовых документов
Жуковская Ольга Александровна (бухгалтер) 8-916-572-37-21

По вопросам участия во всероссийском конкурсе «Педагог-психолог России — 2015»
Мелентьева Ольга Станиславовна телефон 8-916-513-12-71

e-mail: rospsy.ru@gmail.com

Подготовка кадров

В.В. Рубцов, В.А. Гуружапов,
З.В. Макаровская, Л.К. Максимов

Компетентностно-деятельностный подход к проектированию и разработке новой модульной ОПОП

В статье рассматривается комплекс требований к проектированию и разработке новых модулей основной профессиональной образовательной программы (ОПОП) магистратуры по укрупненной группе специальностей «Образование и педагогика» (направление подготовки — психолого-педагогическое образование). Представлены содержание и структура модулей программы исследовательской магистратуры по культурно-исторической психологии и деятельностному подходу: «Методология психолого-педагогических исследований: деятельностный подход», «Методы психолого-педагогических исследований», «Научные исследования и коммуникация в практике образования и социальной сфере», «Теоретические и экспериментальные исследования обучения и развития», а также практики (в том числе, научно-исследовательской работы). В основу подготовки будущих исследователей положена работа магистрантов над проблемами учебной деятельности, с которыми они знакомятся в процессе прохождения практики в различных образовательных учреждениях. Получая такую подготовку, магистры будут способны выполнять практико-ориентированные психолого-педагогические исследования, проектировать новые способы организации учебной работы. Новизна предложенной магистерской программы обусловлена тем, что подготовка педагогов-исследователей организована по типу профессиональной исследовательской деятельности.

Ключевые слова: культурно-историческая психология, деятельностный подход, учебная деятельность, проектирование модульной программы исследовательской магистратуры по психолого-педагогическому направлению, сетевое взаимодействие образовательных учреждений различной направленности, профессиональный стандарт педагога, федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования, по направлению подготовки 050400 Психолого-педагогическое образование (квалификация (степень) «магистр»), исследовательские компетенции магистров, трудовые действия исследовательского и проектного характера, практикоориентированные исследования в образовании.

Полное название статьи: «Компетентностно-деятельностный подход к проектированию и разработке новой модульной ОПОП исследовательской магистратуры «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании»: направление подготовки — психолого-педагогическое образование».



Рубцов Виталий Владимирович — доктор психологических наук, профессор, действительный член (академик) Российской академии образования, ректор Московского городского психолого-педагогического университета, Президент Федерации психологов образования России.

Гуружапов Виктор Александрович — доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник Психологического института РАО, заведующий кафедрой педагогической психологии факультета «Психология образования» МГППУ, специалист в области проблем развивающего образования. Лауреат премии Президента РФ в области образования.

Макаровская Зоя Вячеславовна — доктор технических наук, профессор, проректор по учебной работе ГБОУ ВПО МГППУ, Федеральный эксперт качества профессионального образования.

Максимов Леонид Константинович — доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогической психологии ГАОУ ДПО «Волгоградская государственная академия последипломного образования».



Концепция проектирования и реализации новой модульной программы исследовательской магистратуры

Комплекс требований к проектированию и разработке новых модулей основной профессиональной образовательной программы (ОПОП) магистратуры по укрупненной группе специальностей «Образование и педагогика» (направление подготовки — психолого-педагогическое образование) обусловлен введением в РФ нового профессионального стандарта педагога. В соответствии с этим стандартом, эффективная организация учебной деятельности невозможна без подготовки квалифицированных специалистов, способных проводить психолого-педагогические исследования процессов обучения, воспитания и развития, происходящих в живом взаимодействии учителя и учащихся. Без опоры на результаты таких исследований и наличия необходимых исследовательских компетенций педагог не сможет правильно оценить трудности, возникающие в ходе учебно-воспитательного процесса, не сможет перестраивать условия организации учебной работы, но главное — не сможет эффективно выполнять собственные профессиональные действия и изменять эти действия, соотнося их с условиями формирования и развития учебной деятельности.

Общие направления проектирования модулей ОПОП определены в проекте модернизации педагогического образования, основанном на компетентностно-деятельностном подходе к содержанию и методам подготовки будущих педагогов [1, 3, 5]. В проекте учтены зарубежные достижения в подготовке учителей [11]. В соответствии с этим подходом нами разработана концепция проектирования новых (интегративных) модулей ОПОП исследовательской магистратуры психолого-педагогического направления, предусматривающих увеличение НИР и практики студентов в сетевом взаимодействии образовательных учреждений различной направленности. В основе концепции лежат следующие положения.

Первое. Профессиональная подготовка на основе ОПОП исследовательской магистратуры психолого-педагогического направления осуществляется в форме особо организованной исследовательской деятельности студентов, включающей решение ими профессиональных исследовательских задач и выполнение профессиональных исследовательских действий, направленных на выявление и анализ проблем учебной деятельности.

При этом:

- предметом особой работы слушателя магистратуры является образовательная среда, которая понимается в широком смысле как вид социальной практики;
- подготовка исследователя рассматривается как деятельность (исследовательская) над деятельностью (в данном случае, над учебной деятельностью);
- исследовательская деятельность выступает: а) как теоретический принцип (учебное содержание мо-

дуля) и б) как предмет изучения (образовательная практика).

Второе. Исследование учебной деятельности предусматривает наличие системы дополнительных компетенций в области научно-исследовательской деятельности.

Третье. Системе дополнительных компетенций соответствует обобщенный способ исследования учебной деятельности.

Четвертое. Практика и научно-исследовательская работа (НИР) студентов содержательно связаны между собой: исследовательские проблемы возникают в практике учебной деятельности, а содержание и методы исследования направлены на решение конкретных проблем, с которыми сталкиваются магистранты в условиях практики.

Пятое. Наличие исследовательских компетенций и соответствующего уровня сформированности обобщенного способа исследования учебной деятельности является показателем развития профессиональной компетентности исследователя в области учебной деятельности.

Рассмотрим содержание этих положений подробнее.

Выявление и анализ проблем учебной деятельности

Выбор методологии и методов культурно-исторической психологии и деятельностного подхода в качестве содержательной основы подготовки будущих педагогов-исследователей в системе общего образования определен следующими обстоятельствами.

1. Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования ориентирует педагогические коллективы школ на организацию учебной деятельности, которая носит принципиально развивающий характер [13]. Это определено, в частности, в требованиях к метапредметным и личностным образовательным результатам.

2. В работе образовательных учреждений возникают реальные проблемы, требующие психолого-педагогической поддержки именно в реализации принципов психического развития в обучении, что представлено в традиции культурно-исторической психологии и деятельностном подходе в образовании, обоснованном трудами Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина, А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова и их последователями [8].

3. Культурно-историческая психология и деятельностный подход являются в настоящее время активно развивающимися направлениями психологической науки в России и за рубежом [2, 8, 10]. Активно развиваются исследования проблем учебной деятельности, начатые В.В. Давыдовым и Д.Б. Элькониним, прежде всего, природы действий анализа и рефлексии, учебной коммуникации [4, 8, 9, 12]. Осваивая методологию и методы этой научной школы, студен-

ты будут находиться на острие решения современных проблем образования.

Дополнительные профессиональные компетенции в области научно-исследовательской деятельности

Действующий ФГОС ВПО 3(3+) предусматривает блок компетенций в области научно-исследовательской деятельности [6]. Вместе с тем, эти компетенции, как показывает анализ, не в полной мере учитывают особенности исследования способов организации и развития учебной деятельности. Они не образуют систему, характеризующую общий способ исследования образовательной среды, и, следовательно, их наличие не определяет своеобразия границ (критерии) соответствующего профессионального действия.

Необходимость определения дополнительных исследовательских компетенций в области научно-исследовательской деятельности при проектировании ОПОП исследовательской магистратуры обусловлена следующими обстоятельствами.

Во-первых, в контексте компетентностно-деятельностного подхода предметом психолого-педагогических исследований является именно деятельность (в нашем случае — учебная деятельность): проблемы и вопросы, связанные со способами ее организации, с взаимодействием участников, процессами коммуникации, понимания, взаимопонимания, рефлексии.

Во-вторых, основной задачей таких исследований являются не результаты сами по себе, а выявленные на их основе средства и способы развития (изменения) этой деятельности (говоря словами Л.С. Выготского, — средства, необходимые для организации «зоны ее ближайшего развития»). Это означает, что изучать, то есть по существу «работать» с учебной деятельностью, можно только владея особыми исследовательскими компетенциями, которые позволяют целенаправленно сценарировать, моделировать и проектировать новые «фрагменты» и «картины» самой учебной деятельности. Для реализации такого рода работы в теории деятельности сложились фундаментальные методологические подходы [14, 15].

Выделенные нами дополнительные компетенции системно предоставлены в табл. 1.

Обобщенный способ исследования учебной деятельности

Наличие дополнительных исследовательских компетенций позволяет говорить о специальных профессиональных действиях, выполнение которых необходимо для изучения конкретных проблем и задач организации учебной деятельности. Система этих действий представлена в табл. 2. В общем виде эта система характеризует обобщенный способ исследования учебной деятельности. Формирование этого способа, наряду с профессиональными компетенци-

ДПК — 42	Владение методами культурно-исторической психологии и деятельностного подхода в проведении анализа проблем учебной деятельности, связанных с особенностями ее организации (взаимодействие участников, распределение действий, роли, позиции, процессы коммуникации, взаимопонимания, рефлексии и др.)
ДПК — 43	Способность проектировать и осуществлять (моделировать) новые формы совместной учебной деятельности, отвечающие требованиям зоны ближайшего развития и возраста учащихся
ДПК — 44	Способность проводить адресные психолого-педагогические исследования особенностей организации учебной деятельности, определять требования к новым формам организации совместной учебной работы
ДПК — 45	Способность к реализации новых форм организации учебной деятельности в условиях командной (междисциплинарной) работы
ДПК — 46	Способность осуществлять оценку образовательных результатов учащихся, обусловленных структурой и закономерностями организации учебной деятельности, возрастными и индивидуальными особенностями детей
ДПК — 47	Способность рефлексивно оценивать собственные профессиональные достижения, осуществлять профессиональное развитие (перестройку) своих профессиональных действий на основе проводимых психолого-педагогических исследований

Табл. 1. Дополнительные профессиональные компетенции (ДПК) в области научно-исследовательской деятельности. Нумерация компетенций соответствует нумерации компетенций образовательного стандарта ФГОС ВПО (направление подготовки — психолого-педагогическое образование)

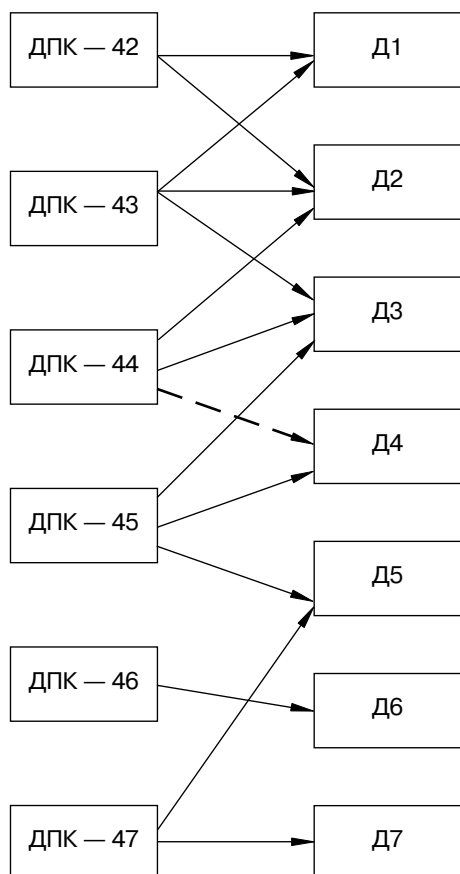


Рис. 1. Соотношение дополнительных профессиональных компетенций и обобщенного способа исследования учебной деятельности

ями в области научно-исследовательской деятельности, правомерно рассматривать в качестве основного результата освоения ОПОП исследовательской магистратура «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании».

Соотношение дополнительных профессиональных компетенций и обобщенного способа исследования учебной деятельности отражено на рис. 1. Отмеченные на рисунке связи фиксируют соотношение действий, формируемых в ходе исследовательской деятельности студентов, и соответствующих понятий об исследовании учебной деятельности (деятельность, как объяснительный принцип).

Распределение практики и НИР в системе модулей основной профессиональной образовательной программы «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании». Модуль как интегративная единица

Соответствие дополнительных профессиональных компетенций и системы исследовательских действий является научной основой для разработки новых модулей основных профессиональных образовательных программ исследовательской магистратуры. Такое соответствие позволяет ответить на вопрос о том, каким образом в границах конкретного модуля ОПОП связаны и синтезированы теоретические знания, практика и научно-исследовательская работа студента, обучающегося по программе исследовательской магистратуры.

Так, в образовательной программе, построенной в соответствии с требованиями, определяемыми ФГОС 3 (3+), образовательный процесс разделяется

Д1	Определение фрагмента учебной деятельности, с характерной проблемой (вопросом) ее организации и развития
Д2	Фиксация и изображение фрагмента учебной деятельности в специальных знаково-символических схемах и моделях с целью ее преобразования и изучения «в чистом виде»
Д3	Моделирование средств и способов организации учебной деятельности с целью проектирования новых форм совместной работы и определение «шага развития» учебной деятельности как перехода от существующей к новой, более эффективной форме
Д4	Обоснование средств и способов изменения учебной деятельности, определение этапов построения новой формы
Д5	Определение ролей и возможных позиций участников, осуществляющих развитие учебной деятельности в условиях командной работы
Д6	Контроль и оценка образовательных результатов учащихся, достигнутых в процессе развития учебной деятельности
Д7	Оценка развития собственных профессиональных достижений в условиях профессиональной коммуникации, обсуждение и презентация результатов исследования в профессиональном сообществе

Табл. 2. Система действий (Д1–Д7), характеризующая обобщенный способ исследования учебной деятельности

на три независимых блока: блок учебных дисциплин, блок практики и научно-исследовательской работы и блок итоговой аттестации. Однако модульность программы сохраняется в данном случае только внутри каждого блока. На примере основной профессиональной образовательной программы магистратуры «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании» это может быть представлено следующим образом.

I. Блок учебных дисциплин.

1. *Модуль общенаучного цикла дисциплин (базовая часть) — Учебный модуль №1 «Методология психолого-педагогических исследований: деятельностный подход».*

2. *Модуль общенаучного цикла дисциплин (вариативная часть) — Учебный модуль №2 «Методы психолого-педагогических исследований».*

3. *Модуль профессионального цикла дисциплин (базовая часть) — Учебный модуль №4 «Научные исследования и коммуникация в практике образования и социальной сфере».*

4. *Модуль профессионального цикла дисциплин (вариативная часть — дисциплины по выбору) — Учебный модуль №3 «Теоретические и экспериментальные исследования обучения и развития».*

(Нумерация Учебных модулей №1–4 проставлена в соответствии с их последовательным порядком прохождения в учебном процессе.)

II. Блок практика (в том числе, научно-исследовательская работа).

1. *Модуль №5 «Практика».*

2. *Модуль №6 «Научно-исследовательская работа».*

III. Блок государственная итоговая аттестация — Модуль №7 «ГИА».

Приведенная структура образовательной программы, которая соответствует требованиям ФГОС 3 (3+), включает теоретическое обучение, практику и научно-исследовательскую работу в основной профессиональной образовательной программе магистратуры «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании». Однако эта связь, равно как и соотношение ее элементов, явля-

ется скорее дополнительной, нежели интегральной. Такая связь не является синтетической, что не позволяет обеспечить формирование профессиональных компетенций, характеризующих исследование учебной деятельности, а в итоге в полной мере не может удовлетворить требованиям, которые определены профессиональным стандартом педагога.

Задача модульного построения ОПОП с обеспечением интеграции (синтеза) теоретического обучения, практики и научно-исследовательской работы может быть решена на основе распределения Модуля №5 «Практика» и Модуля №6 «Научно-исследовательская работа» на пять подмодулей в соответствии с содержанием учебных модулей №1–4. Это означает, что учебные модули №1–4, подмодули практик (№5.1–5.5.) и научно-исследовательской работы (№6.1.–6.5.) реализуются как шесть интегративных единиц-модулей (№1–6) в трех вариантах своей структуры (рис. 2).

В общем виде соотношение теоретического содержания, практики и научно-исследовательской работы в модулях (подмодулях) ОПОП исследовательской магистратуры «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании» в структуре интегративного модуля в общем виде схематически отражено на рис. 3 (версию статьи с цветными схемами см. на CD-диске).

На схеме показано различие дисциплинарного и компетентностно-деятельностного подходов к проектированию модулей ОПОП исследовательской магистратуры. Последний предусматривает распределение и увеличение практической и научно-исследовательской работы студентов, с одной стороны, и взаимное опосредование учебного содержания, практики и НИР, с другой; определяет интегративный модуль как теоретико-практическую единицу, имеющую свои цели и задачи, необходимые средства организации профессиональной подготовки будущих специалистов к исследованию деятельности, средства контроля полученных компетенций учащихся и оценки развития у слушателей обобщенного способа исследования учебной деятельности.

Отдельно остановимся на содержании вариативного модуля 3 «Теоретические и экспериментальные исследования обучения и развития». В рамках этого

1-й вариант. Интегративные модули 1, 2, 3, 4	2-й вариант. Интегративный модуль 5	3-й вариант. Интегративный модуль 6
Учебный модуль «Теоретическое обучение»	Подмодуль «Практика»	Модуль «Государственная итоговая аттестация»
Подмодуль «Практика»	Подмодуль «Научно-исследовательская работа»	
Подмодуль «Научно-исследовательская работа»		

Рис. 2. Варианты интегративных модулей



модуля каждый студент может выбрать одно из направлений своей специализации: дошкольное образование, начальное общее, основное общее и инклюзивное образование. В каждом из этих направлений, при сохранении общих культурно-исторических оснований и единства деятельностного подхода, есть специфические методы обучения и развития детей [12]. Предполагается, что в процессе специализации будущие магистры сумеют не только освоить новые подходы, но на основе общей методологии осуществить широкий спектр исследований, нацеленных на решение практических задач современного образования.

Фактически есть возможность воспитания нового поколения исследователей, способных изучать адресно проблемы развития образовательной среды в системе понятий культурно-исторической психологии и деятельностного подхода в образовании.

Роль и организация практики и НИР студентов в процессе выполнения модульной программы исследовательской магистратуры

Компетентностно-деятельностный подход к проектированию новых (интегративных) модулей основ-

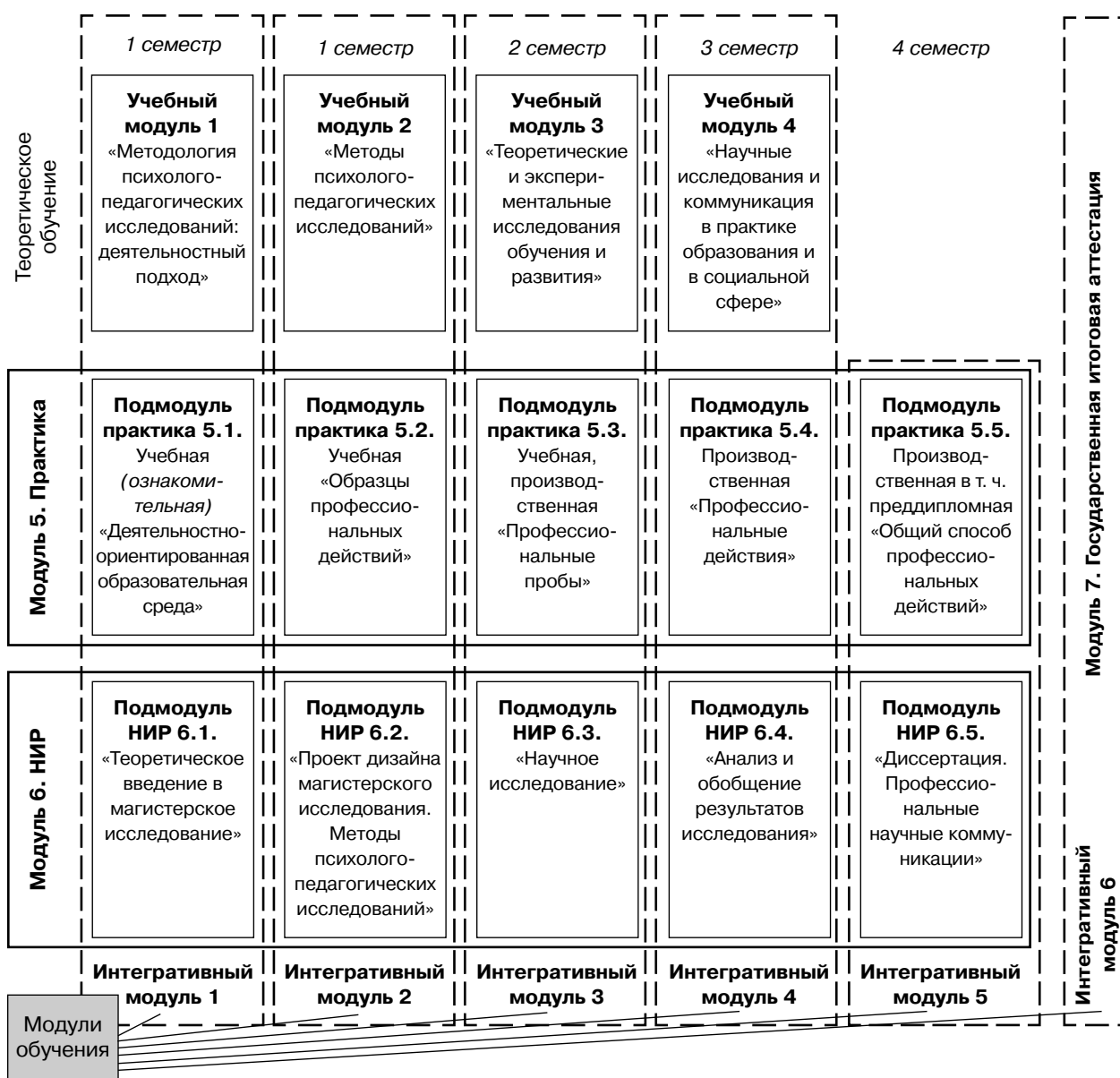


Рис. 3. Соотношение теоретического содержания, практики и научно-исследовательской работы модуля (подмодуля) ОПОП КИПиДП в структуре интегративного модуля

ной профессиональной образовательной программы, отвечающей требованиям профессионального стандарта и обеспечивающей формирование у слушателей определенных профессиональных действий, является основанием для разработки по существу новых образовательных продуктов. Их новизна и принципиально иной в отношении к дисциплинарному подходу принцип организации практики и НИР студентов заключается в том, что и практика, и учебное содержание, и НИР в структуре модуля направлены на решение основной задачи — развитие профессиональных исследовательских действий педагога. В заявленной программе исследовательской магистратуры таким базовым действием является исследование особенностей организации и развития учебной деятельности у разных категорий детей в различные периоды школьного детства.

НИР, опосредствующая практику и учебное содержание модуля, становится «локомотивом» такого развития: исследовательское действие первоначально осуществляется в условиях практики, которая встроена в реальную учебную деятельность учителя и учащихся, опирается на содержание соответствующих учебных дисциплин модуля и вновь замыкается на практике, связывая между собой подлежащие решению конкретные проблемы организации и развития

учебной деятельности, с одной стороны, и теорию и методы исследования этих проблем, с другой.

На рис. 4 изображена структура нового (интегративного) модуля исследовательской магистратуры «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании» (Модуль 6: НИР), показаны виды НИР: полевое исследование (ПИ), диссертационное исследование (ДИ), профессиональная научная коммуникация (ПНК), — которые распределены по основным модулям ОПОП.

НИР обозначена как распределенная деятельность и особым образом организованное действие самого обучающегося, связывающее теорию и практику развивающегося профессионального действия (в нашем случае, действия, направленного на исследование самой учебной деятельности).

Оценка сформированности профессиональных исследовательских компетенций

В качестве средства оценки развития профессионального действия на рис. 4 условно обозначены проектно-исследовательские задания (ПИЗ). Такие задания выполняются слушателями на входе в программу (ПИЗ₀) и по завершении программы каждого модуля

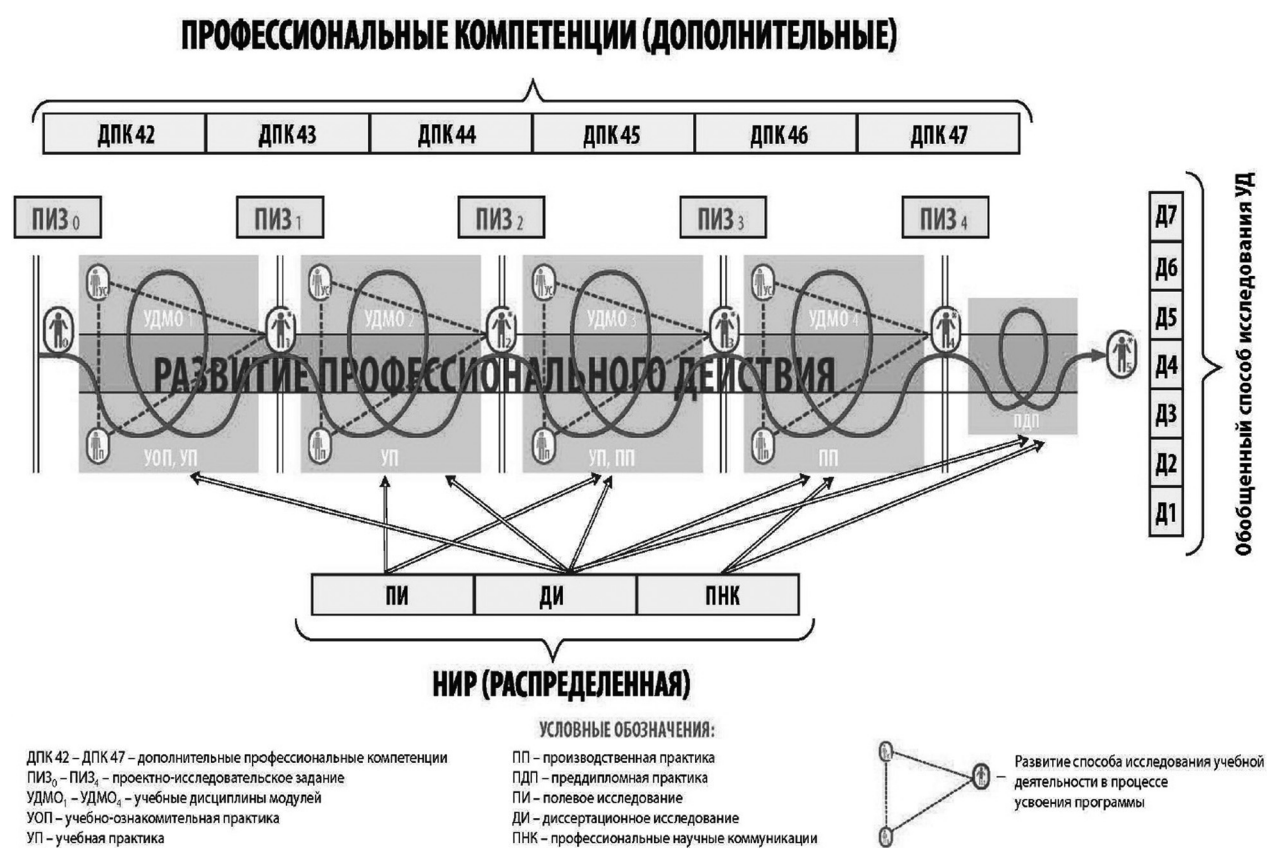


Рис. 4. Структура интегративного модуля №6 (Научно-исследовательская работа)



(в нашем случае ПИЗ,). Вместе с тем, оценка развития профессионального действия является комплексной. В ней, прежде всего, участвует научный руководитель магистерского исследования (супервизор), педагогические работники образовательного учреждения, а в ряде случаев — родители обучающихся детей. В обязательном порядке в оценке принимают участие представители профессионального сообщества. Включение в процесс оценивания широкого обсуждения хода выполнения исследовательской работы является необходимым требованием к организации НИР студента.

Система основных проектно-исследовательских заданий (ПИЗ) направлена на выявление того, в какой степени при усвоении программ модулей исследовательской магистратуры студенты осваивают обобщенный способ исследования учебной деятельности. С учетом соотношения компонентов этого способа с системой дополнительных профессиональных компетенций, данные, полученные в результате выполнения сквозных проектно-исследовательских заданий, свидетельствуют об уровне развития профессиональных компетенций слушателей. В содержании этих заданий учтен деятельностный подход к оценке образовательной среды школы [12].

Система ПИЗ является необходимым, но далеко не достаточным средством контроля и последующей оценки развития профессионального действия. Важным условием такой оценки является выявление того,

каким образом складывается и развивается профессиональная коммуникация слушателя в ходе выполнения им программы исследовательской магистратуры, и в какой мере эта развивающаяся профессиональная коммуникация влияет на осваиваемое профессиональное действие.

Сотрудничество и взаимодействие научного руководителя работы, руководителя практики и самого слушателя является, с этой точки зрения, исходной формообразующей коммуникативно-рефлексивной единицей. А интегрированная оценка развития этой вновь складывающейся профессиональной общности, в первую очередь, осуществляется именно этими основными ее участниками (включая оценку собственного действия, которая дается самим слушателем программы). Такая оценка является важнейшим показателем развития профессиональной рефлексии.

На рис. 5 показано развитие профессиональной общности основных участников выполнения магистерской программы — научного руководителя, руководителя практики и самого слушателя программы.

При этом отмечено два важных обстоятельства. Во-первых, развитие профессионального действия осуществляется в рамках программы модуля за счет опосредствования учебного содержания модуля, практики и собственно НИР студента. Осуществляя НИР в условиях практики и освоения содержания учебных дисциплин, слушатель понимает и принимает проблему (вопрос) организации учебной деятельно-



Рис. 5. Развитие профессиональной общности «научный руководитель — студент — руководитель практики» в процессе освоения программ новых модулей исследовательской магистратуры

сти, которая подлежит анализу и изучению в процессе его работы. Во-вторых, осознание самой проблемы осуществляется за счет рефлексии студентом оснований выполняемого им действия. Такая рефлексия «выводит» будущего исследователя из непосредственной ситуации действия и «переводит» в коммуникативно-рефлексивный план работы, предполагающий широкую коммуникацию, взаимопонимание и рефлексивный обмен. Источником развития таких метакогнитивных процессов является вновь возникающая профессиональная общность «научный руководитель — студент — руководитель практики». По своим целям и задачам эта общность представляет исходную «коммуникативно-рефлексивную единицу», благодаря которой возникает отношение самого студента к выполняемому им действию. Поэтому крайне важно, чтобы и научный руководитель (прежде всего), и руководитель практики понимали (видели) конечный результат развития профессионального действия студента и самого студента, вступающего в профессиональную коммуникацию и определяющего себя в области исследования проблем учебной деятельности.

В оценивании должны быть учтены и результаты включения слушателя в различные формы научных коммуникаций (семинары, конференции, дискуссии), и результаты его собственной научной деятельности (публикации в научных журналах, научные доклады и презентации). Последнее характеризует индивидуальные достижения магистранта и составляет индивидуальное портфолио каждого учащегося.

Комплекс выделенных показателей позволяет определить уровень развития профессиональной деятельности слушателей, установить компетенции и умения, характеризующие его профессиональное мастерство. Наличие таких действий (умений) может фиксироваться в отдельном документе (типа «Паспорт профессиональной компетентности исследователя учебной деятельности»), который свидетельствует о реальном уровне и возможностях магистранта работать в данной сфере профессиональной деятельности. Соответствующий документ выдается по завершении магистерской программы вместе с дипломом. При этом важно подчеркнуть, что социализация результатов исследования, подготовка научных статей, участие в дискурс-семинарах, конференциях и междисциплинарных проектах является неотъемлемой частью и обязательным условием становления профессиональной рефлексии, без которой невозможно развитие (саморазвитие) профессиональных действий будущего исследователя учебной деятельности.

Выводы

В целом, в ходе проектирования и разработки программы исследовательской магистратуры на основе компетентностно-деятельностного подхода нами разработаны новые (интегративные) модули (6 модулей)

основной профессиональной образовательной программы исследовательской магистратуры «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании». Цели, задачи, образовательные результаты, достигаемые в ходе подготовки в рамках этой магистерской программы, обеспечены содержанием и структурой каждого модуля.

Во-первых, дисциплины модуля предусматривают в качестве обязательной исследовательскую работу студентов. Целью такой работы является выделение и анализ конкретной проблемы (задачи), требующей психолого-педагогического исследования, обоснование целей, задач и условий проведения этого исследования, выполнение самого исследования, обсуждение полученных результатов, контроль и оценка эффективности полученных результатов.

Во-вторых, дисциплины модуля направлены на формирование теоретических и методологических знаний студентов, необходимых для выполнения психолого-педагогических исследований. Их основу составляют положения культурно-исторической психологии и деятельностного подхода. Деятельность в процессе подготовки студентов выступает при этом и как научная теория (объяснительный принцип), и как предмет изучения.

В-третьих, формирование исследовательских компетенций студентов основано на их углубленной практической работе, что обеспечивается за счет организации сети стажировочных площадок разной направленности (ДОУ, школы, лицеи, гимназии, психолого-педагогические центры и др.) и практического освоения эффективных образцов учебной деятельности.

В-четвертых, модули магистерской программы, являясь самостоятельными интегративными единицами, взаимосвязаны и составляют основу для развития профессиональной общности участников магистерской программы, включения студентов в систему широкой профессиональной коммуникации, что является необходимым условием развития у них профессиональной рефлексии.

Высокий уровень образовательных результатов программы исследовательской магистратуры обеспечивается за счет формирования исследовательских компетенций, соответствующих содержанию трудовых действий исследовательского и проектного характера, предусмотренных профессиональным стандартом педагога. Причем соответствие и взаимосвязь исследовательских компетенций и обобщенного способа исследования учебной деятельности являются показателями развития профессиональной компетентности исследователя учебной деятельности. Профессиональную компетентность характеризуют:

- способность выделять и делать предметом специального изучения способы организации учебной деятельности учителя и учащихся, специфические для разных групп учащихся (включая детей с ОВЗ) и различных возрастных периодов школьного детства;



- способность проводить психолого-педагогические исследования различных форм организации и развития учебной деятельности в опоре на методы культурно-исторической психологии и деятельностного подхода;
- способность проектировать новые формы организации совместной учебной деятельности;
- способность оценивать полученные результаты и проводить контроль ограничений и возможностей выполнения собственных профессиональных действий (рефлексия).

Новизна предложенной магистерской программы обусловлена тем, что впервые подготовка педагогов-исследователей, способных выполнять конкретные психолого-педагогические исследования учебной деятельности, организована по типу профессиональной исследовательской деятельности. Ее предметом является содержание и структура учебной деятельности. Получая такую подготовку, специалисты способны выполнять практико-ориентированные психолого-педагогические исследования, изучать проблемы и особенности учебной деятельности, проектировать новые способы организации учебной работы. Такие специалисты востребованы в образовательных учреждениях различных типов и видов, для которых развитие образовательной среды является приоритетным направлением работы. Это будет новый тип методистов-исследователей общего образования, способных решать проблемы модернизации образовательной среды школы на основе высочайших достижений психолого-педагогических наук.

Имеющиеся ресурсы (кадровые, информационные, материальные, существующие инновационные образцы деятельностных образовательных практик, практические — клинические — базы, широкое участие в апробации университетов-партнеров) позволяют успешно реализовать цели и задачи магистерской программы. А концептуальные подходы, положенные в основу ОПОП исследовательской магистратуры «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании», в полной мере соответствуют современным научным представлениям о процессах обучения и развития человека. Эти подходы соответствуют современным международным тенденциям проведения междисциплинарных исследований в сфере наук о человеке, в первую очередь — в проведении междисциплинарных исследований в области образования и социальной сфере.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Болотов В.А. Программа модернизации педагогического образования 2014–2017 // Портал сопровождения проектов модернизации педагогического образования. — [Электронный ресурс] URL: <http://педагогическоеобразование.рф/documents/show/14> (дата обращения 17.07.2014).
2. Вересов Н.Н., Смолка А.Л., Парадиз Р. Развивая культурно-историческую теорию: четвертое поколение приходит? // Культурно-историческая психология. — 2013. — №3. — С. 46–55.
3. Каспржак А.Г. Институциональные тупики российской системы подготовки учителей // Вопросы образования. — 2013. — №4. — С. 261–282.
4. Максимов Л.К. Теория и практика деятельностного подхода к обучению // Историческое образование: особенности реализации системно-деятельностного подхода в современной школе: матер. Межд. науч.-практ. конф. (Волгоград, 20 ноября 2012 г.). — М.: Планета, 2013. — С. 34–40.
5. Марголис А.А. Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. — 2014. — №2. — С. 1–18. — [Электронный ресурс] URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/2/Margolis.phtml> (дата обращения: 25.07.2014).
6. Приказ Минобрнауки Российской Федерации от 16.04.2010 №376 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 050400 Психолого-педагогическое образование (квалификация (степень) «магистр»)» (ред. от 31.05.2011).
7. Профессиональный стандарт «Педагог» (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель): Приложение к Приказу Минтруда России от 18.10.2013 №544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог» (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель). — [Электронный ресурс] URL: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129> (дата обращения 17.07.2014).
8. Рубцов В.В., Марголис А.А., Гуружапов В.А. О деятельностном содержании психолого-педагогической подготовки современного учителя для новой школы // Культурно-историческая психология. — 2010. — №4. — С. 62–68.
9. Рубцов В.В. Культурно-историческая психология // Социально-генетическая психология развивающегося образования: деятельностный подход. — М.: МГППУ, 2008. — С. 367–386.
10. Рубцов В.В., Марголис А.А., Гуружапов В.А. Культурно-исторический тип школы (проект разработки) // Психологическая наука и образование. — 1996. — №4. — С. 79–94.
11. Сидоркин А.М. Профессиональная подготовка учителей в США: уроки для России // Вопросы образования. — 2013. — №1. — С. 136–155.
12. Технология оценки образовательной среды школы / Под ред. В.В. Рубцова, И.М. Улановской. — М.: Обнинск: ИГ-СОЦИН, 2010. — 256 с.
13. Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования // Министерство образования и науки РФ. Документы. 1 марта 2012 года.
14. Юдин Э.Г. Деятельность и системность // Системные исследования. Ежегодник. 1976. — М.: Наука, 1977. — С. 11–37.
15. Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности: методологические проблемы современной науки. — М.: Наука, 1978. — 391 с.

Ю.М. Забродин, Л.А. Гаязова
Профессиональный стандарт
педагога-психолога
как стратегическая основа
модернизации психолого-
педагогического образования

В статье представлен анализ проблемы разработки и применения профессионального стандарта педагога-психолога (психолога в сфере образования). Представлены общие позиции и история развития профессиональных стандартов в России и за рубежом, описаны основные позиции технологии разработки профессионального стандарта педагога-психолога с учетом возможностей применения стандарта в сфере профессиональной подготовки специалистов, построения систем оценки квалификации работников и их сертификации, требований работодателей и рынка труда.

Ключевые слова: профессиональные стандарты, профессиональная деятельность, педагог-психолог, психолог в сфере образования, трудовые функции, трудовые действия, психологическая служба в образовании, компетенции педагога-психолога, профессиональное образование.

Благоприятный психологический климат, личностно-значимые способы организации деятельности, использование индивидуальных заданий разных типов и уровней, индивидуального темпа работы и др. — это известные психологические факторы, которые раскрепощают человека, повышают уровень его творческой активности, способствуют эмоциональной уравновешенности и уверенности в собственных возможностях, позволяя снизить тревожность и психическое напряжение. Новую роль в этих условиях начинает играть отраслевая практическая психология, которая призвана перевести на уровень технологических решений интересы личности в рамках структурной и институциональной перестройки социальной среды, обеспечить ее безопасность, прежде всего, в образовательном процессе. Современная практическая психология — это, в определенном смысле, инновационные технологии помощи людям, оказавшимся в трудной жизненной ситуации, в экстремальных и чрезвычайных обстоятельствах.

Отечественный и зарубежный опыт показывают, что среди первоочередных мер, призванных обеспечить развитие комплексной службы защиты, сопровождения и безопасного развития детства, следует назвать создание организационной, нормативной и технологической базы практической психологии образования. В состав обновленной нормативной базы должна быть включена система профессиональных и образовательных стандартов, общественно-государственная сертификация и аттестация мето-



Забродин Юрий Михайлович — доктор психологических наук, профессор, проректор по УМО, заведующий кафедрой организационной и экономической психологии Московского городского психолого-педагогического университета, вице-президент Федерации психологов образования России.

Гаязова Лариса Альфимовна — кандидат психологических наук, заместитель руководителя Центра экстренной психологической помощи Московского городского психолого-педагогического университета.



дов и технологий работы практического психолога, в том числе, сертификация и аттестация профессионального персонала, основная часть которого есть результат работы модернизируемой профессиональной школы.

Поскольку общее направление модернизации современного профессионального образования во всех его формах и видах опирается на компетентностный подход, принятый в большинстве стран и подтвержденный принципами Болонского (и последующих) соглашения, постольку реализация компетентностного подхода в системе российского образования предусматривает ориентацию на измеримый конкретный результат образования, а в случае профессионального образования — переход на многоуровневую систему формирования и сопровождения полноценного специалиста, дополненную модернизированной системой последипломного сопровождения и повышения квалификации, что должно и может обеспечить гарантированную подготовку работника к эффективной будущей профессиональной деятельности.

Профессиональные стандарты в данном контексте являются многофункциональными документами, предназначенными для:

- проведения оценки квалификации и сертификации работников, а также выпускников учреждений профессионального образования;
- формирования ГОС и образовательных программ всех уровней профессионального образования, в том числе обучения персонала на предприятиях, а также для разработки учебно-методических материалов к этим программам;
- решения широкого круга задач в области управления персоналом (разработки систем мотивации и стимулирования персонала, должностных инструкций; отбора, подбора и аттестации персонала и др.);
- проведения процедур стандартизации и унификации в рамках вида экономической деятельности (установление единых требований к содержанию и качеству профессиональной деятельности, согласование наименований должностей, упорядочивание видов трудовой деятельности и пр.).

Разработке проекта отечественного стандарта профессиональной деятельности педагога-психолога предшествовали наши исследования, начатые еще в 2005 году, которые позволили создать научные и практические основания Концепции профессионального стандарта практического психолога, и которые базируются на принципах *компетентностного подхода, включая описание категории компетенции и раскрытие ее содержания.*

В современной науке и практике модели компетенций широко используются для соотнесения индивидуальных способностей относительно задач профессиональной организации. Модель компетенций

обычно рассматривается в качестве механизма, связывающего развитие человеческих ресурсов с организационной стратегией: это «описательный инструмент, который идентифицирует навыки, знание, особенности личности и поведения, необходимые для эффективного выполнения работы в организации и помогает бизнесу достигать стратегических целей».

Обобщая результаты зарубежных и отечественных исследований, мы полагаем, что для создания эффективной научной основы практической работы в данном направлении необходим целостный подход к компетентности, объединяющей знания, понимание, ценности и навыки, которые «присущи людям, которые называются профессионалами». В соответствии со сказанным, предлагаемая и используемая нами далее модель профессиональной компетентности включает пять связанных компетенций (относящихся к работе) и компетентностей (относящихся к работнику) и, соответственно, предполагает пять измерений этой важной персональной характеристики:

1) *когнитивная компетентность*, которая включает не только официальные знания, но также и неофициальные — в том числе, основанные на личном опыте. При этом знания (знают — что) должны быть подкреплены пониманием (знают — почему) — и эти феномены отличаются от компетенций;

2) *функциональная компетентность* (технологические навыки, или «ноу-хау») включает, что, какие действия и операции человек, который работает в данной профессиональной области, должен быть в состоянии сделать... [и] способен продемонстрировать;

3) *личностная компетентность* (включающая поведенческие компетенции, «знают, как вести себя») определяется как набор относительно устойчивых характеристик личности, каузально связанных с эффективным или превосходным выполнением работы;

4) *социокультурная, или этическая, компетентность*, на базе которой формируются личное мнение, отношения, социальные и профессиональные ценности, а также способность принимать основанные на них решения в конкретных рабочих ситуациях;

5) *метакомпетентность*, которую можно рассматривать как интегральное свойство социального поведения и к которой относятся, в частности, способности общения, способности справляться с неуверенностью, так же как и с поучениями и критикой.

В целом, современные исследования показывают, что одномерные структуры (модели) компетенций неадекватны и уступают многомерным структурам (моделям). Исторически функциональные и когнитивные компетенции были добавлены к поведенческим компетенциям, и, в свою очередь, когнитивные и поведенческие компетентности дополнили модели профессиональных функциональных компетенций.

Описание профессиональной деятельности

Ясно, что в основу и профессиональных, и образовательных стандартов должен быть положен анализ профессиональной деятельности. Классическим методом изучения трудовой деятельности человека является *профессиография*, зародившаяся в русле психотехники еще в 20–30-х годах XX века. В основе *профессиоведческого направления* лежит принцип комплексности изучения профессий, предполагающий учет экономической, социальной, психологической, медицинской и организационно-технической сторон. В основе *психографического направления* психологического анализа деятельности лежит выявление и описание совокупности профессионально значимых свойств человека как субъекта труда, индивида и личности, и главным результатом здесь становится *психограмма*. В основе *психологического изучения субъекта труда (профессиография)* лежит изучение конкретных субъектно-объектных отношений, обуславливающих взаимное соответствие человека и профессии.

Сущность «*психологического анализа, оценки и синтеза человеческой деятельности*» заключается в том, что в качестве структурно-понятийной единицы анализа профессиональной деятельности выбирается *категория задачи*. Декомпозиция деятельности на систему задач дает возможность исследовать процессы управления целеобразованием и мотивацией субъекта, анализировать индивидуальные стратегии решения задач. При этом деятельность оценивается в системе «субъект труда — профессиональная среда», что предполагает выявление структуры взаимосвязей как между компонентами подсистем «субъект труда» и «профессиональная среда», так и внутри этих компонентов.

В соответствии с указанной концепцией, подсистема «субъект труда» включает в себя: профессионально важные качества (ПВК), профессиональный опыт, мотивацию, психические состояния (функциональные состояния) работающего человека и т. п. Подсистема «профессиональная среда» включает в себя, в свою очередь, объект (предмет) и результат труда, орудия (средства) труда, технологическую процедуру профессиональной деятельности, организационную структуру ее обеспечения и осуществления, физические (природные) и социальные условия реализации конкретной трудовой деятельности, и только отсюда формируются квалификационные требования к работнику (Забродин Ю.М., 1987–2008).

История становления и современные тенденции развития систем профессиональных стандартов

Практический опыт демонстрирует возможность и важность дальнейшего развития аналитических опи-

саний профессиональной деятельности, в том числе, построенных на базе имеющейся системы квалификационных характеристик. Такое развитие может быть осуществлено, как мы полагаем, путем разработки и применения стандартов профессиональной деятельности или профессиональных стандартов, которые позволяют дать характеристику содержанию профессиональной деятельности и описать требуемые этой деятельностью профессиональные функции и действия самого работника.

До разработки профессиональных стандартов в качестве сводного перечня квалификационных характеристик, требуемых должностью от работника, как в советской, так и в современной отечественной практике управления персоналом рассматриваются Квалификационные справочники. Квалификационные справочники были призваны выполнять множество важнейших функций в области организации, нормирования и оплаты труда, подготовки кадров. В частности, ЕТКС предназначался для тарификации работ, присвоения квалификационных разрядов рабочим, а также для составления программ по подготовке и повышению квалификации рабочих в системе профессионально-технического образования и непосредственно на производстве.

Важно подчеркнуть, что ЕТКС включает *Квалификационные характеристики должностей*, которые предназначены для правильного подбора *работников* и расстановки их по должностям штатной структуры организации, расстановки и использования кадров, обеспечения единства при определении *должностных обязанностей и квалификационных требований*, а также для принятия решений о соответствии работников занимаемым должностям при проведении *аттестации*.

Классическая квалификационная характеристика каждой должности имеет три раздела: «Должностные обязанности», «Должен знать», «Требования к квалификации». Отнесение служащих к одной из трех категорий (руководители, специалисты и др. служащие) осуществляется в зависимости от характера преимущественно выполняемых работ, составляющих содержание труда работника (организационно-административные, аналитико-конструктивные, информационно-технические).

Наименования должностей приведены в соответствии с Общероссийским классификатором профессий рабочих, должностей служащих и тарифных разрядов ОК 016—94 (ОКПДТР). Как и многие другие, должность психолога, в соответствии с ЕКС, представлена без конкретизации специализации и предполагает, в частности, выполнение следующих должностных обязанностей:

«Изучает влияние психологических, экономических и организационных факторов производства на трудовую деятельность работников предприятия в целях



разработки мероприятий по улучшению их условий труда и повышения эффективности работы. Выполняет работу по составлению проектов планов и программ социального развития. Проводит совместно с физиологом обследования индивидуальных качеств работников, особенностей трудовой деятельности. Анализирует трудовые процессы и психологическое состояние работника во время работы. Разрабатывает профессиограммы и детальные психологические характеристики профессий, дает рекомендации относительно условий оптимального использования личных трудовых возможностей человека с учетом перспективы развития его профессиональных способностей. Участвует в осуществлении мер по производственной и профессиональной адаптации работников. Подготавливает рекомендации и предложения по внедрению результатов психологических исследований в практику. Анализирует причины текучести кадров, подбор и их расстановку, исходя из требований организации труда и управления производством, разрабатывает предложения по обеспечению стабильности кадров. Принимает участие в формировании трудовых коллективов, в проектировании систем организации труда с учетом психологических факторов и эргономических требований. Консультирует руководителей организаций по социально-психологическим проблемам управления производством и социального развития коллектива.

Должен знать: постановления, другие руководящие и нормативные документы, относящиеся к вопросам практической психологии; психологию труда и управления, инженерную и социальную психологию; методы изучения психологических особенностей трудовой деятельности работников; технические средства, применяемые при изучении условий труда; основы технологии производства; основы экономики, организации производства, труда и управления; основы профориентационной работы; законодательство о труде; правила и нормы охраны труда.

Требования к квалификации. Психолог I категории: высшее профессиональное (психологическое) образование и стаж работы в должности психолога II категории не менее 3 лет. Психолог II категории: высшее профессиональное (психологическое) образование и стаж работы в должности психолога не менее 3 лет. Психолог: высшее профессиональное (психологическое) образование без предъявления требований к стажу работы».

Видно, что действующие нормативные документы в этом смысле даже в первом приближении никак нельзя назвать профессиональным стандартом.

Основные направления развития систем профессиональных стандартов за рубежом

Появление профессиональных стандартов за рубежом во многом было обусловлено необходимостью качественного совершенствования рабочей силы в

условиях быстро меняющейся технологической среды. Профессиональный стандарт, в отличие от квалификационной характеристики, имеет другую структуру: «трудовая функция», «трудовое действие», «необходимые трудовые умения», «необходимые знания» и определяемый сложностью профессиональной деятельности уровень квалификации (образовательный ценз и квалификационный сертификат). Как можно увидеть и как было сказано выше, такая структура, в отличие от квалификационной характеристики, замкнутой на должность работника, позволяет связать параметры и компоненты содержания профессиональной деятельности и требуемые этой деятельностью качества самого работника.

Существует четкое понимание, что от применения профессиональных стандартов возможны как экономические, так и социальные выгоды. Значимость разработки систем профессиональных стандартов повышается в условиях интернационализации производства, торговли и рынков труда. Если принятие стандартов ISO 9000 можно рассматривать как направление, имеющее значительные последствия для роста производительности, то профессиональные стандарты имеют такое же по силе влияние на развитие человеческого капитала.

В развитых и развивающихся странах осознаются выгоды от разработки и внедрения профессиональных стандартов. Уже много стран сделало определенные шаги для развития профессиональных и образовательных стандартов, а многие начинают развивать международные стандарты и адаптировать национальные стандарты к международным требованиям. За последние годы достаточное количество стран (Австралия, Новая Зеландия, Канада, Дания, Германия, Япония, Нидерланды, Великобритания и Соединенные Штаты) осуществили переход от фрагментированной к слаженной и скоординированной системе профессиональных стандартов.

Исследования показывают, что, несмотря на то, что существуют неоспоримые экономические и социальные предпосылки, все же развивающиеся страны сталкиваются с особыми проблемами в этой области. Среди них можно выделить следующие:

- инвестиционные затраты. Опыт стран со средним уровнем дохода, таких, например, как Румыния и Турция, показывает, что для того, чтобы разработать наиболее важные профессиональные стандарты и обеспечить жизнеспособность всей будущей системы профессиональных стандартов, необходимы инвестиции в размере около 2 миллионов долларов. По оценкам, разработка профессиональных стандартов может занять 3–5 лет.
- наличие большого неформального сектора экономики;
- наличие международных стандартов. По существу при разработке профессиональных стандартов в

развивающихся странах возникает проблема непротиворечивого учета собственного и международного опыта.

Опыт зарубежных стран показывает, что создание качественных профессиональных стандартов, их эффективное использование и поддержание (обновление, развитие) требует урегулирования ряда проблем, в частности:

- привлечение всех заинтересованных сторон к работе по формированию (созданию) и использованию профессиональных стандартов, рациональное распределение полномочий между ними, при этом особое внимание необходимо уделять роли и участию работодателей в данном процессе;
- формирование организационных механизмов разработки и поддержания профессиональных стандартов, которые бы позволяли своевременно и качественно обновлять стандарты и обеспечивали бы преемственность «новых» и «старых» стандартов.

Современные тенденции развития системы профессиональных стандартов в Российской Федерации. Идея разработки профессиональных стандартов в нашей стране является результатом общения международного опыта в области обеспечения качества рабочей силы. В настоящее время в отечественной литературе отсутствует единое определение профессионального стандарта. Тем не менее, анализ основных подходов свидетельствует о принципиальном единстве в определении этого термина.

Работа над профессиональными стандартами в различных областях деятельности началась в конце 90-х годов XX века под эгидой Министерства труда и социального развития Российской Федерации (1998 — 2004 гг.). В целях совершенствования работы организаций туристской индустрии и качества оказания туристских услуг в 1999 году Министерством труда и социального развития Российской Федерации (Минтруд России) было подготовлено Постановление Министерства труда и социального развития Российской Федерации «О квалификационных требованиях (профессиональных стандартах) к основным должностям работников туристской индустрии с приложением «Квалификационные требования (профессиональные стандарты) к основным должностям работников туристской индустрии»¹. В эти годы был разработан ряд проектов профессиональных стандартов, однако утвержденные профессиональные стандарты не регистрировались в Минюсте.

С новой силой тематика профессиональных стандартов начала набирать обороты с 2007 года. Системную работу в этой области проводит Российский союз промышленников и предпринимателей (РСПП) силами учрежденного Национального агентства развития квалификаций (НАРК) и сформированной им Комиссией по профессиональным стандартам. Следует оговориться, что современная отечественная практика разработки профессиональных стандартов преимущественно опирается на макет и подходы к разработке профессиональных стандартов, предложенные НАРК РСПП.

В период с 2007 по 2012 годы Комиссией рекомендованы к использованию и внесению в Национальный реестр 60 профессиональных стандартов в следующих областях профессиональной деятельности: деятельность гостиниц и ресторанов, обслуживание гостей на предприятиях питания, руководство (управление) организацией, информационные технологии, авиационное строительство. Указанные стандарты представлены в Министерство образования и науки Российской Федерации и размещены в открытом доступе на сайте НАРК РСПП: www.nark-rspp.ru.

Взаимосвязь профессионального образования, рынка труда с системой профессиональных стандартов. Актуальный в настоящее время вопрос для каждого субъекта экономической деятельности состоит в том, чтобы согласовать специфические специальности и профессии, требующие различного уровня образования и квалификации, с существующей системой стандартизации профессиональной деятельности и образовательной подготовки. При этом есть единые характеристики этих профессий, но есть и дифференцированные требования, определяемые динамическими изменениями характера труда. В последнее время все чаще обозначается проблема необходимости повышения качества рабочей силы, что является одним из приоритетных направлений развития рынка труда Российской Федерации в долгосрочной перспективе. Использование профессиональных стандартов обусловлено необходимостью установления согласованных требований к качеству труда посредством:

- а) повышения качества и производительности;
- б) повышения качества подготовки работников в системе профессионального образования;
- в) развития обучения на производстве;
- г) повышения уровня квалификации действующих работников.

¹ Постановление Министерства труда и социального развития Российской Федерации «О квалификационных требованиях (профессиональных стандартах) к основным должностям работников туристской индустрии» от 17.05.1999 №8 с изменениями и дополнениями, внесенными Постановлением Министерства труда и социального развития Российской Федерации от 10 октября 2002 г. №71 и продлившими их действие до 1 января 2005 года. В настоящее время данное постановление фактически утратило силу в связи с истечением срока действия.



Профессиональные стандарты способны внести существенный вклад в разработку качественных образовательных программ и программ профессионального обучения, при условии что они непосредственно связаны с потребностями рабочего места и всей экономики. Многие крупнейшие компании России (ТНК-ВР, Лукойл, Транснефть, РусАЛ, КНАУФ, ОАК и целый ряд других) на основе разработанных в своих областях деятельности профессиональных стандартов сформировали требования к содержанию образовательных программ и организовали их внедрение в образовательный процесс.

В целях обеспечения более тесного и эффективного сотрудничества бизнеса и системы профессионального образования в 2010 году РСПП и Министерством образования и науки РФ утверждены «Положение о формировании системы независимой оценки качества профессионального образования» и «Положение об оценке и сертификации квалификаций выпускников образовательных учреждений профессионального образования, других категорий граждан, прошедших профессиональное обучение в различных формах»; сформирован Общественно-государственный совет системы независимой оценки качества профессионального образования в составе представителей бизнеса, федеральных и региональных органов исполнительной власти, профессиональных сообществ, образовательных учреждений.

Психологический анализ и построение модели деятельности практического психолога. Функции и задачи практического психолога в структуре психологической службы

На фоне общих процессов гуманизации нашего общества, развития правового государства — проблемы объективной оценки психологических характеристик человека становятся одними из ключевых и будут определять дальнейшее развитие практической психологии в нашей стране, направленное на поддержание психического здоровья каждого члена общества, на развитие индивидуальных способностей каждого человека, на высокоэффективную подготовку его к тем или иным видам профессиональной деятельности, на обеспечение возможности творчества в деятельности каждого гражданина.

Это, несомненно, касается и систем труда и занятости населения, и сферы образования, и работы с новым и подрастающими поколениями в нашем обществе.

В настоящий момент целесообразно рассматривать психологическую службу как интегральное образование и выделять три ее аспекта:

1) как одно из направлений дифференциальной, педагогической и возрастной психологии, а именно ее теоретико-прикладное направление, изучающее зако-

номерности психического развития и формирования личности человека (в первую очередь, учащегося) с целью разработки способов, средств и методов профессионального применения психологических знаний в практике (научный аспект);

2) как психологическое обеспечение всего процесса развития человека, включая, прежде всего, процессы обучения и воспитания, имея в виду при этом помощь и участие психологов в составлении учебных программ, создании учебников, разработке психологических оснований дидактических и методических материалов и т. п. (прикладной научно-методический аспект);

3) как непосредственную работу психологов с детьми и взрослыми и помощь им в решении их жизненных проблем (практический аспект).

Мы полагаем, что сбалансированное единство этих трех аспектов и составляет предмет эффективно работающей психологической службы. Каждый из них имеет свои задачи, решение которых требует от исполнителей определенной профессиональной подготовки.

На современном этапе выделяются два направления деятельности психологической службы — актуальное и перспективное. Эти два направления неразрывно связаны между собой: психолог, решая перспективные задачи, оказывает конкретную помощь всем нуждающимся в ней: в сфере образования — ученикам, их родителям, учителям; в сфере занятости — тем, кто выбирает, ищет или меняет место работы; в социальной сфере — инвалидам, нетрудоспособным и другим социально незащищенным слоям населения. Указанные направления нацелены на общественное производство человека в его прямом понимании: на развитие индивидуальности, на формирование психологической готовности каждого человека к созидательной жизни в обществе. Психолог вносит в эту деятельность основную гуманистическую идею — необходимо в обществе создать и обеспечить возможность гармонического развития личности каждого человека — и содействует ее реализации в практической работе. При этом его основная задача — создание психологических условий формирования ценностей (общей мотивации к труду, специальной мотивации к профессии, развития способностей у всех и каждого); формирование чувства защищенности и социального комфорта.

Анализ опыта организации психологической службы

В последнее время многие зарубежные психологи начали пересматривать свои взгляды на измерение способностей и качеств как на то основное, что они могут сделать в целях психологической помощи детям. Отмечается, что тестирование не позволяет определить перспективы развития учащихся, что оно

даёт неверные результаты при обследовании подростков из низших социальных слоёв и из культурно отсталых районов. Кроме того, в существующей практике психодиагностика в школе делает основной акцент лишь на один вид одарённости — интеллектуальный. А для того чтобы овладеть современной профессией и преуспеть в жизни, требуются и другие способности и качества. В наше время уже нельзя ограничиваться оценкой человека только со стороны его интеллектуальных способностей — необходимо оценивать его всесторонне, как становящуюся личность.

Развитие общенациональной психологической службы должно предусматривать сочетание двух основных моделей: психологи вне и внутри ОУ, — иными словами, обеспечить возможность взаимодействия психолога, работающего внутри того или иного учреждения, со специалистами из районных (городских) психологических центров, кабинетов или консультаций. В таком случае психологи, работающие «вне предприятия», могут основной акцент своей работы делать на просвещении и тем самым способствовать развитию психологической культуры государственных служащих, предпринимателей и управленцев, работников сфер производства и образования, учителей, родителей, широкой общественности. Психолог же, занятый «внутри предприятия или учреждения», сможет больше сосредоточиться на непосредственной работе с людьми: рабочими, служащими, учащимися и т. д.

Проведенный выше анализ показывает, что принимая за основу общую систему, основные функции и организационную структуру построения психологической службы в зарубежных странах, следует, вместе с тем, неформально и творчески подходить к отбору приёмов и методов практической работы психолога, особенно в свете тех задач, которые стоят перед отечественными системами образования и занятости и перед страной в целом на современном этапе ее развития.

Реализовать основные принципы психологического изучения и обследования человека возможно на основе системного подхода, прочно вошедшего в психологическую науку. Разработка его связана с деятельностью таких учёных, как Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, А.А. Смирнов, А.В. Запорожец, П.Я. Гальперин, Б.Ф. Ломов, К.К. Платонов, Я.А. Пономарёв, Ю.М. Забродин, В.Д. Шадриков и др.

Из представленного ранее материала ясно, что многообразие функций «каунслера» (консультанта широкого профиля) требует достаточно высокой квалификации. Заметим, что в США около 400 высших учебных заведений занимается широкомасштабной подготовкой специалистов для данной службы. При этом указанные учебные заведения предъявляют исключительно высокие и специфические требования к абитуриентам, решившим посвятить себя этой человековедческой профессии: для поступления на фа-

культет «гайденс» необходим предварительный педагогический стаж от двух до пяти лет, наличие диплома магистра педагогики, положительная характеристика (рекомендация) с места работы.

Исследование структуры и оснований компетенций — ПВК практического психолога

Известно, что в любой действующей системе профессиональной подготовки существует неоднократно отмеченное несоответствие между успешностью поступления в учебное заведение, успешностью обучения и успешностью последующей профессиональной деятельности. Имеющийся опыт показывает, что снять это несоответствие можно, лишь наладив специальный дополнительный отбор абитуриентов по данным психологической диагностики состояния профессионально-значимых качеств. Но для начала эти профессионально-важные качества необходимо, как минимум, выявить и упорядочить, поскольку, как тоже хорошо известно, на стадии поступления, обучения и профессиональной деятельности ведущую роль играют различные качества личности: умение преодолеть барьер поступления, способность к обучаемости и собственно профессионально-значимые качества, необходимые для эффективного становления профессионального работника.

Все сказанное, конечно же, относится и к практическому психологу и, естественно, требует самостоятельного изучения особенностей его профессиональной деятельности и определения требований к субъекту этой деятельности со стороны самой профессии. Понимая это, мы на основании анализа имеющейся литературы о профессиях и опираясь на задачный подход, выделили профессиональные задачи в деятельности произвольно взятого специалиста по «человеческому фактору» из сферы образования и произвели их группировку по определённым блокам (в зависимости от их психологического содержания).

Эксперты-оценщики сформировали девять классов таких задач:

- 1) информационные;
- 2) развивающие;
- 3) исследовательские;
- 4) коммуникативные;
- 5) конструктивные;
- 6) организационно-методические;
- 7) диагностические;
- 8) ориентационные (консультационные);
- 9) коррекционные.

Группировка задач была осуществлена на основании критериев, принятых в современной психологии труда и приведена в соответствие с аналогичными данными, полученными в исследованиях А.И. Щербаковой, Р.Д. Кавериной, Н.В. Кузьминой.



Анализ эмпирически выделенных ПВК практического психолога позволяет нам с достаточным основанием предположить, что успешное решение различных конкретных задач в различных областях деятельности практического психолога может быть обеспечено комплексом личностных свойств, образующим сложную систему, организованную с опорой на один или несколько элементов ПВК. Из анализа системы профессионально важных качеств вытекают важные исходные положения для анализа всей деятельности практического психолога: можно сделать вывод, что выделившиеся в ходе экспериментальных исследований комплексы ПВК являются необходимыми и достаточными предпосылками для реализации различных видов деятельности школьного психолога и

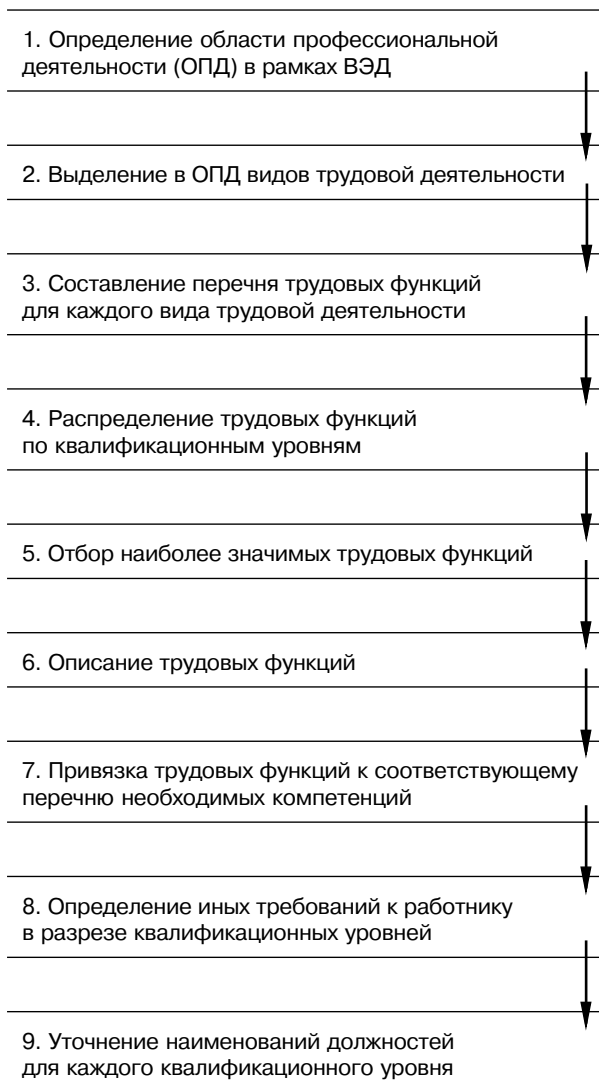


Схема 1. Этапы разработки профессиональных стандартов

решения им разнообразных профессиональных задач, которые и составляют основное содержание его профессиональной работы.

Разработка макета профессионального стандарта психолога. О макете профессионального стандарта практического психолога

Проведенные исследования позволили сформировать макет профессионального стандарта, учитывающий как характер деятельности психолога сферы образования и задачи системы профессионального образования, так и отечественные тенденции в этой области.

Содержание профессионального стандарта основывается на компетентностном подходе, предусматривающем определение требований к знаниям, умениям и навыкам работника, позволяющим ему качественно выполнять конкретную трудовую функцию в рамках вида трудовой деятельности соответствующего квалификационного уровня. Структура ПС включает в себя элементы, требуемые в соответствии с разработанными Российским союзом промышленников и предпринимателей РФ и принятыми НАРК России процедурами создания и утверждения профессиональных стандартов.

Этапы разработки профессионального стандарта

Процесс создания профессионального стандарта включает в себя следующие этапы.

1. Формирование рабочей (экспертной) группы, в составе которой специалисты в области разработки профессиональных стандартов и специалисты-эксперты в данной области профессиональной деятельности.
2. Подготовка программы разработки профессионального стандарта и инструментария.
3. Опрос экспертов (выявление трудовых функций, уточнение необходимых знаний и навыков и пр.).
4. Подготовка проекта профессионального стандарта.
5. Проведение экспертизы и общественного обсуждения проекта профессионального стандарта, при необходимости корректировка текста стандарта.

Разработка профессионального стандарта включает в себя несколько этапов, которые начинаются с определения области профессиональной деятельности в рамках исследуемого вида экономической деятельности.

Определение области профессиональной деятельности

При определении области профессиональной деятельности, для которой будет разрабатываться про-

фессиональный стандарт, могут быть использованы как формулировки Общероссийского классификатора видов экономической деятельности (ОКВЭД) для выделения отдельных сфер производства, так и собственные наименования областей профессиональной деятельности.

Формирование перечня трудовых функций

После выделения ВЭД (области профессиональной деятельности) и конкретизации в ней видов трудовой деятельности начинается основная содержательная работа по составлению профессионального стандарта. Для каждого вида трудовой деятельности рабочей (экспертной) группой составляется базовый перечень трудовых функций.

В этих целях используются материалы различных профессионально-квалификационных справочников, регламентов, ФГОС, учебно-программная документация по подготовке специалистов в данной области и др.

Соотнесение трудовых функций с квалификационными уровнями

Для распределения трудовых функций по квалификационным уровням можно воспользоваться способом, в основе которого лежат экспертные оценки, получаемые в ходе обследования предприятий или отражающие опыт самих членов рабочей (экспертной) группы. Чтобы разнести трудовые функции по соответствующим квалификационным уровням, эксперты должны получить критерии соотнесения и инструмент для фиксации своего мнения.

В качестве критериев отнесения трудовых функций к тому или иному квалификационному уровню можно использовать дескрипторы НРК РФ — формулировки тех умений, знаний и общих компетенций, которыми должен обладать работник соответствующего квалификационного уровня, что отвечает логике Европейской рамки квалификаций.

Показатель «Широта полномочий и ответственность» в соответствии с НРК РФ определяет общую компетенцию работника и связан с масштабом деятельности, ценой возможной ошибки, ее социальными, экологическими, экономическими и т. п. последствиями, а также с полнотой реализации в профессиональной деятельности основных функций руководства.

Показатель «Сложность деятельности» определяет требования к умениям и зависит от ряда особенностей профессиональной деятельности: множественности (вариативности) способов решения профессиональных задач, необходимости выбора или разработки этих способов; степени неопределенности рабочей ситуации и непредсказуемости ее развития.

Показатель «Наукоемкость деятельности» определяет требования к знаниям, используемым в профессиональной деятельности, зависит от объема и слож-

ности используемой информации, инновационности применяемых знаний и степени их абстрактности.

Располагая критериями отнесения каждой трудовой функции к тому или иному квалификационному уровню, эксперты, используя простейшую табличную форму с перечнем функций, могут указать, с каким именно квалификационным уровнем, по их мнению, она должна соотноситься.

Следующим этапом формирования содержания профессионального стандарта является привязка к каждой трудовой функции соответствующего перечня необходимых знаний и умений.

Завершается процесс сбора информации для составления профессионального стандарта определением «иных требований к работнику в разрезе квалификационных уровней» (необходимый уровень образования, стаж и пр.), а также формированием перечня рекомендуемых наименований должностей.

В соответствии с предложенным подходом и на основании результатов исследования профессиональной деятельности психолога сферы образования может быть разработана функциональная карта деятельности, содержащая основные сведения о задачах и действиях профессионального работника, отражающая содержание деятельности специалиста в данном виде и подвиде (секторе) деятельности. Функциональную карту можно рассматривать как макет и исходный материал для разработки конкретной версии профессионального стандарта основных видов (подвидов, задач) профессиональной деятельности практического психолога, позволяющий в оперативном режиме корректировать содержание функциональной карты при определении содержания трудовых функций профессионального стандарта в соответствии получаемыми результатами. После проведения дополнительных исследований функциональная карта может быть преобразована в конкретный профессиональный стандарт в соответствии с предложенным выше макетом.

Методические рекомендации по реализации макета профессионального стандарта психолога сферы образования. Использование ПС при формировании программ профессионального образования

Проблемы подготовки и подбора профессиональных кадров, знания, умения и компетенции, уровень квалификации которых наиболее точно соответствует требованиям профессиональной деятельности, сохраняют актуальность уже не один десяток лет. В последние годы в нашей стране реализован ряд мер, направленных на «сближение» производства и профессионального образования. Работодатели получили реальную возможность участвовать в формировании и осуществлении государственной политики в области профессионального образования. И сегодня стоит задача создания и



отработки конструктивных механизмов, повышающих эффективность и снижающих издержки (временные, финансовые, человеческие и др.) процесса подготовки и использования профессиональных кадров. Одним из направлений деятельности на этом пути является обеспечение «сопряжения» нормативных документов, регулирующих вопросы квалификаций в сфере труда (квалификационные справочники, профессиональные стандарты и др.) и в сфере образования (федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования, основные образовательные программы высшего профессионального образования).

Цель настоящих рекомендаций — предложить общие подходы и некоторые конкретные механизмы использования профессиональных стандартов при формировании программ профессионального образования/подготовки. Рекомендации состоят из двух разделов.

Первый раздел содержит: положения основных нормативных документов, регулирующих вопросы (определяющих возможность) учета требований работодателей при формировании федеральных государственных образовательных стандартов и программ профессионального образования; краткую характеристику основных источников информации о требованиях работодателей к профессиональным квалификациям работников. В нем также рассмотрены основные проблемы, связанные с учетом требований работодателей, и пути их преодоления.

Во втором разделе изложены основные подходы и алгоритмы действий при использовании профессиональных стандартов в процессе разработки программ профессионального образования.

Нормативное закрепление возможностей учета требований работодателей к профессиональным квалификациям работников

Содержание профессиональных образовательных программ регулируется и контролируется государством.

Действующее нормативное регулирование профессионального образования/подготовки предполагает учет требований работодателей (сферы производства) при формировании федеральных государственных образовательных стандартов, образовательных программ профессионального образования всех уровней.

Федеральный закон Российской Федерации «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в целях предоставления объединениям работодателей права участвовать в разработке и реализации государственной политики в области профессионального образования» закрепил как необходимое условие учет требований работодателей при разработке федеральных государ-

ственных образовательных стандартов (ФГОС) профессионального образования нового поколения.

Основные источники информации о требованиях к профессиональным квалификациям. Квалификационные справочники

Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих (ЕКСД) и Единый тарифно-квалификационный справочник работ и профессий рабочих (ЕТКС) являются в настоящее время одними из основных нормативных документов, определяющих требования к профессиональным квалификациям работников. Эти документы разрабатываются специалистами научно-исследовательских и/или нормативно-исследовательских организаций, проходят согласование в профильных министерствах и утверждаются постановлениями Министерства здравоохранения и социального развития РФ.

Однако при обращении к справочникам как к источникам информации о требованиях к профессиональным квалификациям при разработке профессиональных образовательных программ необходимо понимать возможности и ограничения данных документов.

ЕТКС, в отличие от ЕКСД, предназначен не только для решения проблем сферы труда (проведения тарификации работ, присвоения квалификационных разрядов рабочим), но и для «составления программ по подготовке и повышению квалификации рабочих в системе профессионально-технического образования и непосредственно на производстве». Тарифно-квалификационные характеристики рабочих по разрядам, включающие описание деятельности («характер работ») и необходимых знаний («должен знать») (в некоторых случаях и примеры работ) содержат более развернутую, по сравнению с Квалификационным справочником должностей, характеристику деятельности. Однако и тарифно-квалификационные характеристики также не имеют необходимой конкретизации и не отражают в большинстве своем состояние современного производства.

Профессиональные стандарты (ПС)

Профессиональные стандарты как документы нового типа, представляющие наиболее полную и актуальную информацию о требованиях к квалификациям, необходимым для выполнения конкретных видов трудовой деятельности, начали разрабатываться в России в середине 90-х годов прошлого века. Инициаторами в этом процессе выступали представители бизнес-сообщества, которые, не дожидаясь действий государственных органов, самостоятельно создавали профессиональные стандарты (ПС), содержание которых отражало представление (понимание) бизнеса о требуемом уровне квалификации работников.

При формировании ПС применялись различные подходы, методы и форматы (макеты) документов, что затрудняло их эффективное использование. В настоящее время создание единой методологии разработки и адекватных механизмов внедрения в практику профессиональных стандартов как одного из элементов национальной системы квалификаций наиболее последовательно и системно ведет Российский союз промышленников и предпринимателей (РСПП).

Согласно принятым в РСПП документам, профессиональный стандарт — многофункциональный нормативный документ, определяющий в рамках конкретного вида экономической деятельности (области профессиональной деятельности) требования к содержанию и условиям труда, квалификации и компетенциям (знаниям, умениям) работников по различным квалификационным уровням. Основным его структурным элементом — единицей профессионального стандарта — является трудовая функция.

Профессиональный стандарт предназначен, прежде всего, для:

- 1) проведения оценки квалификации и сертификации работников, а также выпускников учреждений профессионального образования;
- 2) формирования государственных образовательных стандартов и программ всех уровней профессионального образования, в том числе обучения персонала на предприятиях, а также для разработки учебно-методических материалов к этим программам;
- 3) решения широкого круга задач в области управления персоналом (разработки стандартов предприятия, систем мотивации и стимулирования персонала, должностных инструкций; тарификации должностей; отбора, подбора и аттестации персонала, планирования карьеры);
- 4) проведения процедур стандартизации и унификации в рамках вида (видов) экономической деятельности (установление и поддержание единых требований к содержанию и качеству профессиональной деятельности, согласование наименований должностей, упорядочивание видов трудовой деятельности и пр.).

Следует отметить, что профессиональные стандарты, утверждаемые РСПП, не являются обязательной нормой ни для бизнеса, ни для системы профессионального образования, но в то же время они служат достаточно четким ориентиром, демонстрирующим точку зрения большинства представителей конкретного профессионального сообщества относительно компетенций работников. Это обеспечивается процедурой создания и утверждения профессиональных стандартов, реализуемой РСПП:

- 1) разработку профессиональных стандартов проводят соответствующие объединения работодателей и/или отдельные работодатели — крупные организации; при необходимости им оказывается организационно-методическая поддержка;

- 2) обсуждение и экспертиза проектов профессиональных стандартов являются открытыми, к их проведению привлекаются все заинтересованные стороны, что обеспечивает объективность результатов;

- 3) профессиональные стандарты, разработанные работодателями (бизнес-сообществом) и прошедшие апробацию в отрасли, доказавшие свою эффективность и качество, утвержденные в установленном порядке Минтрудом России и внесенные в национальный реестр профессиональных стандартов, рекомендуются к использованию учреждениями профессионального образования при разработке проектов образовательных стандартов и программ.

Проблемы, связанные с учетом требований работодателей, и возможные пути их преодоления

При разработке программ профессиональной подготовки и дополнительных профессиональных образовательных программ возможно учитывать требования работодателей напрямую через анализ требований профессиональных стандартов, анкетирование и интервьюирование работодателей, квалификационных характеристик, содержащихся в ЕТКС и ЕКСД, а также в ОКПДТР.

Опросы работодателей. В отсутствие профессиональных стандартов, соответствующих конкретному направлению подготовки (специальности, профессии) профессионального образования, и при необходимости обновления/корректировки положений квалификационных справочников и/или профессиональных стандартов для учета требований работодателей (сферы труда) при формировании документов, регламентирующих профессиональное образование (ФГОС, ООП др.), проводятся опросы работодателей с целью сбора информации, необходимой для разработки конкретных разделов документов. С одной стороны, работодателям в лице общероссийских объединений, крупных отраслевых и региональных объединений, а также крупных компаний и корпораций, являющихся основными потребителями специалистов (кадров), рекомендуется создавать соответствующие мобильные экспертные группы для эффективного и действенного участия в разработке и реализации государственной политики в области профессионального образования, в том числе и в разработке ФГОС и основных образовательных программ (ООП). С другой стороны, образовательным учреждениям рекомендуется создавать рабочие группы по разработке основных образовательных программ совместно с представителями работодателей.

При разработке основных образовательных программ профессионального образования возникает ряд проблем, связанных с учетом требований работодателей к профессиональным квалификациям работников. К таким проблемам относятся: дивер-



сификация требований рынка труда и понятийно-терминологические расхождения сферы труда и сферы образования.

Диверсификация требований рынка труда. Анализ данных московских и региональных кадровых агентств дает возможность сделать вывод о возросшей потребности в работниках новых профессий, связанных с модернизацией оборудования и технологий, расширением объемов производства и номенклатуры выпускаемой продукции, оказываемых услуг, освоением новых рынков, в том числе зарубежных. При этом требования работодателей вытекают из конкретных условий осуществления профессиональной деятельности и поэтому далеко не однозначны.

Единство требований проявляется в одном — нужны высококвалифицированные кадры. При этом особое внимание уделяется практической составляющей подготовки работников, через которую, во многом, и проявляется их профессиональная квалификация. Проблема упорядочивания, систематизации и документального закрепления современного описания требований сообщества работодателей к выполнению определенных должностных обязанностей в рамках тех или иных видов трудовой деятельности решается путем разработки профессиональных стандартов — квалификационных характеристик нового типа.

Таким образом, даже разработанные с учетом требований профессиональных стандартов ФГОС профессионального образования могут отставать от быстро меняющихся требований рынка труда, а следом за ними — основные профессиональные образовательные программы. Такая опасность существует и по отношению к дополнительным профессиональным переподготовки специалистов (лиц, имеющих высшее или среднее профессиональное образование), при разработке которых чаще всего тоже ориентируются на требования соответствующих ФГОС. Проблема может быть преодолена путем постоянного обновления профессиональных образовательных программ, а также создания их нового поколения с использованием профессиональных стандартов и/или результатов изучения потребностей рынка труда.

Использование профессиональных стандарта при формировании программ профессионального образования

Использование ПС при создании программ профессионального образования и подготовки требует от разработчиков понимания логики построения ПС, знания его структуры, содержания, а также основных понятий и их корреляции с терминами, используемыми в документах, регламентирующих процесс профессионального образования. Разработчикам ООП необходимо учитывать, что:

1) создание документов, регламентирующих процесс профессионального образования — ФГОС, ОПОП, — является одним из направлений использования ПС, поэтому формат и содержание ПС не может точно и полно соответствовать ООП;

2) существует рассогласование понятийного аппарата сферы труда и сферы образования;

3) перечни профессий, специальностей и направлений, по которым разрабатываются документы, регламентирующие профессиональное образование, не совпадают с перечнем областей профессиональной деятельности (и/или ВЭД), по которым разрабатываются ПС. Из этого следует, что для разработки одного документа (ООП) может потребоваться использование нескольких ПС, и прямой перенос формулировок из ПС во ФГОС, ООП, ОПОП невозможен. Информация, содержащаяся в ПС, должна служить основой при создании определенных разделов ООП;

4) в соответствии с действующими в настоящее время макетами ООП ВПО сведения, содержащиеся в профессиональном стандарте, должны и/или могут быть использованы при разработке их разделов.

Эффективный учет требований работодателей на основе профессиональных стандартов в дополнение того, что должно быть сделано при создании ФГОС, возможен при составлении следующих разделов ООП.

1. Виды профессиональной деятельности выпускника (виды профессиональной деятельности указываются в соответствии с ФГОС ВПО и при необходимости дополняются, уточняются вузом совместно с заинтересованными работодателями).

2. Задачи профессиональной деятельности выпускника (задачи профессиональной деятельности указываются на основе соответствующих ФГОС ВПО и ПрООП ВПО и дополняются, уточняются с учетом традиций вуза и потребностей заинтересованных работодателей).

3. Компетенции выпускника ООП, формируемые в результате освоения данной ООП ВПО (компетенции выпускника, формируемые в процессе освоения данной ООП ВПО, определяются на основе ФГОС ВПО, Примерной ООП по данному профилю подготовки и дополняются профессионально-специализированными (и при необходимости — иными) компетенциями в соответствии с целями основной образовательной программы).

При создании и/или уточнении рабочих программ учебных курсов, предметов, дисциплин (модулей) и программ учебной и производственной практик также возможен учет требований работодателей к профессиональным квалификациям работников. В частности, при формировании разделов, характеризующих структуру и содержание дисциплины (модуля, практики), формы и оценочные средства контроля успе-

ваемости, учебно-методическое и материально-техническое обеспечение.

Использование профессиональных стандартов в системе сертификации. Профессиональный стандарт может также использоваться в системе сертификации квалификаций при оценке уровня сформированности компетенций специалиста. Квалификация всегда является результатом освоения определенной образовательной программы и/или практического опыта. Для приращения квалификации или изменения ее профиля на каждом уровне возможно обучение по дополнительным образовательным программам системы повышения квалификации (например, программы МВА, программы второго профессионального образования и т. д.) и переподготовки кадров в организациях, имеющих соответствующие лицензии. Уровень квалификации может нарастать по мере обретения практического опыта работы, самообразования и обучения. Учет различных форм образования и обучения будет происходить внутри отраслевых квалификационных систем. Возможно построение индивидуальной образовательной траектории за счет учета практического опыта работника, курсов повышения квалификации и т. п., что дает возможность продвигаться как по вертикали уровней квалификации, так и по горизонтали.

Профессиональные стандарты легли в основу разработки контрольно-измерительных материалов для оценки индивидуальных образовательных достижений. Спецификация КИМ по профессии представляет собой техническое задание для разработчиков диагностического инструментария квалификационного экзамена как одной из процедур сертификации профессиональных квалификаций. Это своеобразный план и структура пакетов КИМ по профессии. В данном документе представлен перечень трудовых функций, составляющих обобщенные трудовые функции, которые предъявляются к оценке. Спецификация пакетов КИМ по профессии, по сути, является интерфейсом, задающим переход от ПС к диагностическому инструментарию квалификационного экзамена. Спецификации нужны для того, чтобы стандартизовать процессы оценки, унифицировать условия проведения диагностических процедур, то есть минимизировать действие субъективных факторов, связанных с человеческой составляющей квалификационного экзамена. Таким образом, спецификация КИМ по профессии задает параметры диагностического инструментария для квалификационного экзамена.

Завершая изложение материалов разработки и внедрения профессионального стандарта, отметим, что в процессе разработки и апробации профессионального стандарта педагога-психолога в ходе широкого общественно-го обсуждения были последовательно рассмотрены:

— концепция профессионального стандарта психолога сферы образования,

- результаты анализа методологических подходов к описанию профессиональной деятельности психологов в системе образования,
- деятельность психолога в системе образования рассмотрена как отдельный подвид (сектор) профессиональной деятельности педагогических работников,
- раскрыта история становления и современные тенденции развития систем профессиональных стандартов в сфере образования.

Научный психологический анализ и построение общей теоретической модели деятельности практического психолога позволяют сформировать общую деятельностно-компетентностную модель, а исследование структуры и оснований развития профессиональных компетенций — ПВК практического психолога — позволяют обосновать, сформировать и согласовать структуру, макет и процедуру применения профессионального стандарта в организации эффективной деятельности и в системе подготовки психолога сферы образования. Разработка и продвижение профессионального стандарта психолога сферы образования направлена на привлечение абитуриентов и повышение их заинтересованности в получении специальности, повышение конкурентоспособности через ясное представление о будущей деятельности и необходимых для этого профессиональных качествах (квалификациях и компетенциях). Это поможет выпускникам облегчить процесс адаптации и закрепления в системе образования и, как следствие, повысит общественный рейтинг психолого-педагогического образования.

Разработка профессионального стандарта психолога сферы образования позволяет:

- совершенствовать образовательные программы и учебно-методические материалы по специальности с учетом потребностей работодателей, разработать объективные средства оценки индивидуальных достижений студентов и выпускников;
- проводить профориентационную работу с абитуриентами с опорой на учет требований реальной профессиональной деятельности специалистов-психологов;
- проводить оценку квалификации и сертификацию психологов.

В рамках процесса апробации и внедрения профессионального стандарта по итогам *апробации профессионального стандарта педагога-психолога на основе федеральных, региональных и муниципальных пилотных проектов* (стажировочных площадок) предлагается определить комплекс мер, направленных на построение новых регуляторов и повышение качества профессиональной подготовки и профессиональной деятельности педагога-психолога. Эти меры будут включать предложения по *дифференциации уровней освоения трудовых функций и трудовых действий*



профессионального стандарта, а также определение начального уровня, необходимого для осуществления самостоятельной профессиональной деятельности педагога соответствующей обязательному уровню квалификации выпускника педагогической программы.

В процессе реализации указанного комплекса мер в качестве основных ожидаемых результатов предполагается:

- разработать требования к списку профессиональных компетенций выпускников программ педагогической подготовки и предложения по модернизации ОПОП, а также требования к компетенциям (умениям) работы с детьми с ограничениями возможностей здоровья;
- предложить дифференциацию уровней квалификации педагога-психолога на основе профессионального стандарта: количество таких уровней, состав допустимых профессиональных действий, а также необходимые знания и умения, специфичные для каждого уровня;
- разработать содержание, инструментарий, нормативно-правовые основы и методические рекомендации по оценке и самооценке педагогами-психологами своей квалификации (уровня профессионального развития) в соответствии с выделенными уровнями квалификации;
- создать примерные программы постдипломного сопровождения профессиональной деятельности молодых специалистов, направленные на повышение успешности их трудоустройства и снижения напряженности на начальных этапах профессиональной деятельности;
- определить содержание, инструментарий, нормативно-правовую документацию и методические рекомендации по оценке квалификации выпускников психолого-педагогических программ, включая программы дополнительного профессионального образования (профессиональный экзамен), на основе требований ПС.
- предложить персонифицированные модели повышения квалификации работающих педагогов-психологов — на основе выявленных в ходе оценки их квалификации дефицитов компетенций с точки зрения требований ПС;
- разработать новые модели организации процедур аттестации педагогов-психологов на основе требований ПС, дать предложения по изменению нормативно-правовой базы аттестации, а также подготовить методические рекомендации по организации аттестации специалистов при независимой профессиональной сертификации и при приеме на работу (в порядке соответствия требованиям должности), согласованные с требованиями ПС;
- методические рекомендации для руководителей образовательных организаций по формированию должностных обязанностей педагогических работников с использованием перечня трудовых функций ПС, уровня сформированных компетенций и состава профессиональных действий на рабочем месте.

Е.И. Метелькова

О создании и развитии системы профессиональных квалификаций в Российской Федерации



Указом Президента Российской Федерации от 16 апреля 2014 г. № 249 создан Национальный совет при Президенте Российской Федерации по профессиональным квалификациям (НСПК) (<http://nspkrf.ru/>).

Председателем Национального совета тем же Указом назначен президент Российского союза промышленников и предпринимателей¹ Александр Николаевич Шохин.

Основными задачами НСПК определены:

- разработка предложений по определению приоритетных направлений государственной политики в сфере подготовки высококвалифицированных кадров;
- координация деятельности по созданию и развитию системы профессиональных квалификаций в Российской Федерации;
- проведение экспертизы проектов законодательных и иных нормативных правовых актов Российской Федерации, проектов профессиональных стандартов и выработка предложений по их совершенствованию;
- оценка соответствия проектов федеральных государственных стандартов профессионального образования профессиональным стандартам;
- подготовка предложений по разработке классификатора (перечня) видов профессиональной деятельности и его последующей актуализации;
- содействие международному сотрудничеству в сфере развития национальных систем профессиональных квалификаций.

Для организации текущей работы Национальным советом созданы постоянно действующие рабочие группы НСПК и советы по профессиональным квалификациям, определены базовые

Метелькова Елена Ивановна — кандидат психологических наук, ответственный секретарь Рабочей группы по применению профессиональных стандартов в системе профессионального образования и обучения Национального совета при Президенте Российской Федерации по профессиональным квалификациям (НСПК), эксперт Рабочей группы НСПК по вопросам оценки квалификации и качества подготовки кадров, помощник ректора Высшей школы экономики по вопросам президентских, правительственных и ведомственных советов и комиссий в сфере образования, а также межвузовских ассоциаций (<http://www.hse.ru/org/persons/26119699>)

¹ Российский союз промышленников и предпринимателей (РСПП) — общероссийская организация, представляющая интересы деловых кругов как в России, так и на международном уровне. Российский союз действует в двух юридических лицах — общероссийского объединения работодателей (ООР «РСПП») и общероссийской общественной организации (ООО РСПП). РСПП сегодня — это более ста отраслевых и региональных объединений, представляющих ключевые секторы экономики: ТЭК, машиностроение, инвестиционно-банковскую сферу, а также оборонно-промышленный комплекс, строительство, химическое производство, легкую и пищевую промышленность, сферу услуг. РСПП объединяет тысячи крупнейших российских компаний — представителей промышленных, научных, финансовых и коммерческих организаций во всех регионах России.



организации для оказания экспертно-методической и организационно-технической поддержки деятельности НСПК (НИИ труда и социального страхования, Высшая школа экономики, ФИРО, Национальное агентство развития квалификаций).

Регулярно на заседаниях НСПК рассматриваются предварительно обсужденные рабочими группами с учетом установленных полномочий проекты профессиональных стандартов, предложения по созданию советов по профессиональным квалификациям, проекты нормативных правовых актов и методических документов, иные вопросы, связанные с развитием системы профессиональных квалификаций в стране.

О советах по профессиональным квалификациям и временных комиссиях по профессиональным квалификациям

Национальным советом создаются советы по профессиональным квалификациям (СПК). Иногда СПК также называют отраслевыми или профессиональными советами.

Совет по профессиональным квалификациям — это орган, целью деятельности которого является формирование и поддержка функционирования системы профессиональных квалификаций в определенных областях профессиональной деятельности на общероссийском уровне.

СПК создаются решением Национального совета либо путем образования юридического лица, либо на основе исполнения функций действующей организацией. В любом из этих случаев состав самого совета по профессиональным квалификациям формируется из представителей значимого числа работодателей и представителей профессии, имеющих существенное влияние на рынок труда, участвующих в разработке профессиональных стандартов, мониторинге отраслевого или профессионального сегмента рынка труда.

СПК могут быть наделены пятью полномочиями (решение принимает НСПК):

- мониторинг соответствующего сегмента рынка труда (обязательно);
- разработка, актуализация и применение профессиональных стандартов (обязательно);
- разработка, актуализация и организация применения отраслевой рамки квалификаций и квалификационных требований (по мере готовности СПК);
- установление требований для подтверждения профессиональной квалификации, организация, координация и контроль деятельности по оценке и присвоению профессиональных квалификаций (по мере готовности СПК и только при наличии профессиональных стандартов, которые будут применяться в процедурах сертификации);
- участие в определении потребностей в образовании и обучении, разработке и актуализации ФГОС, обновлении и профессионально-общественной

аккредитации программ профессионального образования и обучения (по мере готовности СПК).

В настоящее время Национальным советом уже создано 12 советов по профессиональным квалификациям:

- СПК в области сварки (на основе исполнения функций Саморегулируемой организацией НП «Национальное Агентство Контроля Сварки», <http://spks.naks.ru/news/>), председатель — Алешин Николай Павлович;
- СПК финансового рынка (на основе исполнения функций РСПП), председатель — Мурычев Александр Васильевич;
- СПК в наноиндустрии (на основе исполнения функций Фондом инфраструктурных и образовательных программ РОСНАНО), председатель — Сви-нарченко Андрей Геннадьевич;
- СПК в жилищно-коммунальном хозяйстве (на основе исполнения функций Общероссийским отраслевым объединением работодателей «Союз коммунальных предприятий»), председатель — Агапитов Сергей Николаевич;
- СПК в строительстве (на основе исполнения функций Национальным объединением строителей), председатель — Ишин Александр Васильевич;
- СПК в индустрии гостеприимства (на основе исполнения функций Некоммерческим партнерством «Федерация рестораторов и отельеров»), председатель — Бухаров Игорь Олегович;
- СПК в области информационных технологий (на основе исполнения функций Ассоциацией предприятий компьютерных и информационных технологий), сопредседатели — Комлев Николай Васильевич, Нуралиев Борис Георгиевич;
- СПК железнодорожного транспорта (на основе исполнения функций Общероссийским отраслевым объединением работодателей железнодорожного транспорта), председатель — Шаханов Дмитрий Сергеевич;
- СПК в лифтовой отрасли и сфере вертикального транспорта (на основе исполнения функций Национальным лифтовым союзом, <http://www.lift.ru/index.php/ru/osppk.html>), председатель — Тишин Виктор Андреевич;
- СПК в здравоохранении (на основе исполнения функций Некоммерческим партнерством «Национальная Медицинская Палата»), председатель — Рoshаль Леонид Михайлович;
- СПК в электроэнергетике (на основе исполнения функций Общероссийским отраслевым объединением работодателей электроэнергетики), председатель — Замосковский Аркадий Викторович;
- СПК в машиностроении (на основе исполнения функций Общероссийским отраслевым объединением работодателей «Союз машиностроителей России»), председатель — Гутенев Владимир Владимирович.

Работа по созданию СПК продолжается. Рабочая группа НСПК по формированию советов по профессиональным квалификациям рассматривает поступающие заявки и готовит предложения для рассмотрения Национальным советом. Наибольшую активность по созданию советов по профессиональным квалификациям проявляют работодатели из сферы свободного предпринимательства. На последнем заседании Национального совета 27 марта 2015 г. одобрено создание еще двух советов по профессиональным квалификациям: СПК в нефтегазовом комплексе и СПК в отрасли судостроения и морской техники. В бюджетном секторе такую инициативу пока проявила только Национальная медицинская палата, на базе которой создан СПК в здравоохранении. И это понятно, учитывая требования, предъявляемые к составу советов по профессиональным квалификациям в части вхождения в них работодателей, имеющих существенное влияние на рынок труда, участвующих в разработке профессиональных стандартов, мониторинге отраслевого или профессионального сегмента рынка труда. Без доброй воли и поддержки такой инициативы со стороны ведущих работодателей в бюджетном секторе — федеральных министерств создание СПК в образовании, сфере социальной работы и других вряд ли возможно.

СПК могут создавать в своем составе комиссии по профессиональным квалификациям (по одному или нескольким видам профессиональной деятельности).

В декабре прошлого года Национальным советом также было принято решение о создании временных комиссий по профессиональным квалификациям НСПК. Их отличие от СПК заключается в том, что комиссии создаются по одному или нескольким направлениям деятельности, а не по отрасли в целом. Это целесообразно для учета интересов разных отраслевых сегментов внутри крупных советов по профессиональным квалификациям.

О рабочих группах НСПК

Перечень, руководители и распределение полномочий рабочих групп НСПК приведены в таблице.

О деятельности рабочей группы НСПК по применению профессиональных стандартов в системе профессионального образования и обучения

Вопросы применения профессиональных стандартов настолько взбудоражили общественность, что тема эта из сугубо профессиональной и деловой переросла в социально значимую и общественно резонансную.

Для продолжения разговора о введении профессиональных стандартов, их назначении и последствиях для системы профессионального образования России хотелось бы сразу определиться с основной позицией.

Профессиональный стандарт — это документ работодателя. Он должен разрабатываться при непосредственном и активном участии работодателя, отражать его требования и быть для него прозрачным и понятным. При этом под работодателем в данном случае понимается некая критическая масса организаций, предприятий, учреждений отрасли, которых объединяет одно — в этих структурах трудится и востребовано существенное число работников, квалификационные требования к которым отражены в конкретном профессиональном стандарте.

Отсюда последствия — если работник не будет соответствовать установленным профессиональным стандартом требованиям, то его шансы устроиться на работу в эти организации будут невелики.

Теперь что касается отношения самих работодателей к профессиональным стандартам, точнее — к необходимости их разрабатывать.

В настоящее время идет процесс осознания практической выгоды профессиональных стандартов и формируется мотивация работодателей к их разработке и использованию. Недаром поручением Президента Российской Федерации поставлена задача разработать 800 профессиональных стандартов. Нужно иметь практику применения, чтобы понять недостатки и преимущества продукта. А значит — нужен некоторый «отраслевой» ассортимент самого продукта.

К настоящему моменту утверждено уже более 400 профессиональных стандартов. Их перечень постоянно обновляется на сайте Минтруда России «Программно-аппаратный комплекс «Профессиональные стандарты» (<http://profstandart.rosmintrud.ru/>).

Таким образом, появились документы, с которыми уже начинают работать и кадровые службы предприятий, и система образования.

Ведь профессиональный стандарт — это только начальное звено в цепи нормативов и регламентов, определяющих возможности профессионального развития, роста и построения карьеры профессионала.

Профессиональный стандарт, зафиксировав сами квалификационные требования, порождает потребность в процедурах их выявления, сертификации, а также инструментах и механизмах восполнения у работников дефицита квалификации. В отсутствие всего этого профессиональный стандарт практически лишен смысла.

Таким образом, профессиональный стандарт становится сигналом рынка труда системе образования, чтобы она более оперативно реагировала на конъюнктурные изменения, готовила специалистов, которых ждут для выполнения трудовых функций, а не для того, чтобы сходу их перечислять. Не стоит забывать, что это еще и деньги налогоплательщиков, которые должны расходоваться грамотно, с пользой для общества, экономики и граждан страны, в том числе — выпускников профессиональных образовательных программ.



<p>Рабочая группа НСПК по формированию советов по профессиональным квалификациям (руководитель — Шохин Александр Николаевич)</p>	<p>Подготовка предложений:</p> <ul style="list-style-type: none"> — по принципам формирования и задачам отраслевых советов развития квалификаций; — по разработке проектов нормативных правовых актов по вопросу формирования отраслевых советов развития квалификаций, включая вопросы определения требований к таким советам, их функций и полномочий; — по активизации участия профессиональных сообществ в разработке профессиональных стандартов, проведении профессионально-общественной аккредитации образовательных программ и общественной аккредитации организаций, осуществляющих образовательную деятельность, а также оценке и сертификации профессиональных квалификаций. <p>Подготовка информационных материалов и выступление с докладами на заседаниях НСПК по курируемым вопросам.</p> <p>Проведение экспертизы проектов профессиональных стандартов, подготовка экспертных заключений по ним и выработка предложений по совершенствованию профессиональных стандартов.</p> <p>Представление проектов профессиональных стандартов для рассмотрения НСПК.</p>
<p>Рабочая группа НСПК по профессиональным стандартам (руководитель — Прокопов Федор Тимофеевич)</p>	<p>Подготовка предложений по разработке классификатора (перечня) видов профессиональной деятельности и его последующей актуализации.</p> <p>Совершенствование методической базы разработки и применения профессиональных стандартов.</p> <p>Подготовка информационных материалов и выступление с докладами на заседаниях НСПК по курируемым вопросам.</p> <p>Рассмотрение проектов федеральных государственных стандартов профессионального образования, оценка их соответствия профессиональным стандартам, подготовка предложений по их совершенствованию.</p> <p>Обобщение информации о практике использования профессиональных стандартов при разработке профессиональных образовательных программ.</p>
<p>Рабочая группа НСПК по применению профессиональных стандартов в системе профессионального образования и обучения (руководитель — Кузьминов Ярослав Иванович)</p>	<p>Подготовка предложений по актуализации федеральных государственных образовательных стандартов и профессиональных образовательных программ с учетом профессиональных стандартов.</p> <p>Координация работы советов по профессиональным квалификациям в области применения профессиональных стандартов в профессиональном образовании и обучении, организации и проведения экспертизы федеральных государственных образовательных стандартов профессионального образования и основных образовательных программ по учету в них требований профессиональных стандартов.</p> <p>Организация подготовки экспертов для проведения экспертизы федеральных государственных образовательных стандартов профессионального образования и основных образовательных программ в части учета в них требований профессиональных стандартов.</p> <p>Подготовка информационных материалов и выступление с докладами на заседаниях Национального совета по курируемым вопросам.</p>
<p>Рабочая группа НСПК по вопросам оценки квалификации и качества подготовки кадров (руководитель — Свиarenко Андрей Геннадьевич)</p>	<p>Подготовка предложений:</p> <ul style="list-style-type: none"> — к проектам нормативных правовых документов по вопросам независимой оценки квалификации работников; — по формированию организационных механизмов проведения профессионально-общественной аккредитации образовательных программ и общественной аккредитации организаций, осуществляющих образовательную деятельность. <p>Разработка с участием общероссийских объединений работодателей и профессиональных сообществ предложений по формированию сети независимых центров сертификации квалификации, в том числе по определению механизмов аккредитации таких центров и установлению процедуры подтверждения квалификации работников.</p> <p>Подготовка информационных материалов и выступление с докладами на заседаниях НСПК по курируемым вопросам.</p>
<p>Рабочая группа НСПК по поддержке лучших практик развития квалификаций (руководитель — Песков Дмитрий Николаевич)</p>	<p>Обобщение лучшего опыта в области корпоративных программ развития, обучения и оценки квалификации персонала, других практик развития квалификаций.</p> <p>Содействие международному сотрудничеству в сфере развития национальных систем профессиональных квалификаций.</p> <p>Подготовка предложений по актуализации профессиональных стандартов с учетом профессиональных компетенций, апробированных в рамках Национального чемпионата сквозных рабочих профессий высокотехнологичных отраслей промышленности по методике WorldSkills.</p> <p>Подготовка информационных материалов и выступление с докладами на заседаниях НСПК по курируемым вопросам.</p>

Первый год работы Национального совета при Президенте Российской Федерации по профессиональным квалификациям (НСПК) показал, что решить задачу без заинтересованности и консолидации усилий всех участников процесса не удастся, поэтому ставка была сделана на системность работы, скоординированность действий и личную ответственность руководителей (со стороны работодателей, властных структур, профессиональных союзов).

То, что заложено в профессиональном стандарте в виде требований к знаниям и умениям для выполнения трудовых функций, должно найти свое отражение в стандартах профессионального образования и профессиональных образовательных программах. Координация работы по данному направлению во взаимодействии с Минобрнауки России и была определена как зона ответственности Рабочей группы НСПК по применению профессиональных стандартов в системе профессионального образования и обучения под руководством ректора Высшей школы экономики Ярослава Ивановича Кузьминова.

Сопряжение профессиональных и образовательных стандартов оказалось далеко не тривиальной задачей.

Во-первых, профессиональные стандарты и стандарты профессионального образования (ФГОС) — это разные документы для разных целей. Они имеют не только различное функциональное назначение, различаются их структуры и используемый понятийный аппарат, а также зоны охвата.

Профессиональный стандарт шире образовательного, так как он включает требования к работникам разных квалификационных уровней, не делая скидок для выпускников вузов и техникумов.

Одновременно образовательный стандарт шире профессионального, так как является основой для разработки реализации образовательных программ, имеющих более универсальное значение, нежели подготовка выпускника к выполнению определенных трудовых функций.

Таким образом, решая задачу учета требований профессионального стандарта в соответствующем ему образовательном, следовало найти ту область пересечения обоих стандартов, которая позволила бы найти точки их соприкосновения, обнаружить в профстандарте наличие квалификационного уровня, позволяющего реализовать освоенные компетенции выпускнику, а в стандарте профессионального образования — корректно отразить области, объекты, виды и задачи профессиональной деятельности, а также уточнить компетенции, которыми должен обладать выпускник по соответствующим видам деятельности.

По мере продвижения в решении задачи выявилась **вторая** существенная проблема — дефицит (если не сказать — отсутствие) специалистов для такой работы вообще и у только что созданных советов по профессиональным квалификациям, в частности.

То есть потребовались специалисты, владеющие технологиями разработки как профессионального, так и образовательного стандарта, хорошо разбирающиеся в макетах обоих документов, их структуре и понятийных аппаратах.

Таких специалистов в настоящее время на рынке практически нет, а задачу решать надо. Отсюда — появились «перевертыши», когда работодатель поручает разработку профессионального стандарта специалистам образовательной организации. И это не самый плохой вариант, так как зачастую разработкой профстандарта занимаются выигравшие конкурс на его разработку организации, которые не только не имеют никакого отношения ни к отрасли, ни к профессии, но и не располагают специалистами по разработке профессиональных стандартов.

В результате получается документ, в котором слеплено воедино преобразованные в знания и умения компетенции из подходящего по содержанию образовательного стандарта. Все это дополняется представлениями не работающих в отрасли людей о том, какие именно трудовые функции выполняет работник, для которого они пишут профстандарт, что он для этого должен знать и уметь.

Но и при самом добросовестном отношении разработчиков, их честной попытке быть объективными и представить себя на месте работодателя нельзя исключить их естественное желание подкорректировать, уточнить «неверно сформулированные» запросы работодателя с учетом собственных убеждений, представлений, опыта.

Поэтому на выходе получаем профессиональный стандарт, разработанный на основе стандарта профессионального образования или на основе представлений о запросах рынка труда людей, с этим рынком никак не связанных.

Последствием такого способа подготовки профессионального стандарта является его неостребованность ни образованием, ни работодателем. Такой документ не помогает сориентировать систему образования на требования рынка к профессионалам, которых оно готовит, он также не нужен кадровым службам, так как не отражает их реальные требования к работникам.

В-третьих (учитывая разницу в назначении двух стандартов — профессионального и образовательного), один профессиональный стандарт в разной степени может оказывать влияние на один или несколько образовательных. И наоборот, в одном образовательном могут найти отражение один или несколько профессиональных.

Собственно, речь идет о том, что существуют трудовые функции, имеющие право на существование в разных профессиональных стандартах, в том числе, относящихся к разным отраслям. И совершенно очевидно, что эти трудовые функции должны быть определены как типовые, описаны единообразно, чтобы



внести ясность и для тех, кто на работу нанимает, и для тех, кто для выполнения этой работы готовит, и для тех, кто проверяет готовность к ее выполнению.

А это уже отдельная задача. И для ее решения требуется систематизация всех профессиональных стандартов в формате единой информационной электронной базы, позволяющей выделять, анализировать и уточнять огромное множество трудовых функций, входящих в состав профессиональных стандартов, и сопоставлять их с профессиональными компетенциями в стандартах профессионального образования.

Это унифицировало бы (насколько это возможно) процесс разработки самих профессиональных стандартов, поскольку при наличии выявленных в трудовой деятельности работника типовых трудовых функций позволило бы просто включить их в разрабатываемый профессиональный стандарт и сразу дать ответ на вопрос — требует ли актуализации соответствующий ему образовательный стандарт (возможно, типовая трудовая функция уже нашла в нем отражении ранее, при сопряжении с другим профстандартом).

Без создания такой базы эффективная работа по развитию системы профессиональных квалификаций в стране существенно затруднена.

И, наконец, **в-четвертых**, советы по профессиональным квалификациям, объединяющие работодателей, заинтересованных в развитии системы профессиональных квалификаций в своей отрасли, только-только появились, а от них сразу потребовалась огромная активность и четкая позиция отрасли по ряду направлений развития системы профессиональных квалификаций.

К настоящему моменту благодаря совместной с Минобрнауки России работе подготовлены и одобрены Национальным советом временный порядок рассмотрения проектов ФГОС профессионального образования², методические рекомендации по разработке основных и дополнительных профессиональных программ³, актуализации ФГОС ВО⁴ и ФГОС СПО⁵ с учетом соответствующих профессиональных стандартов.

На основе рекомендаций экспертами рабочей группы разработаны критерии для проведения экспертизы ФГОС по оценке учета в них требований соответствующих профессиональных стандартов для экспертов советов по профессиональным квалификациям.

В процессе работы разработчиков ФГОС, профессиональных стандартов и экспертов советов по профессиональным квалификациям («держателей» профстандартов) с конкретными документами возникает множество специфических вопросов, которые не могут быть отражены в рекомендациях и требуют обсуждения и достижения договоренностей всеми заинтересованными сторонами.

Ведь в профессиональном стандарте описаны требования к профессиональной деятельности, а не к выпускнику. Уровни квалификации, рекомендованные для разработки профессиональных стандартов, не устанавливают жесткой зависимости от уровня образования. Возможны различные траектории достижения каждого уровня квалификации.

Выпускнику необходимо обеспечить готовность к началу трудовой деятельности, а не к выполнению всех функций и трудовых действий, указанных в профессиональном стандарте. Нужны минимальные требования допуска к профессиональной деятельности и инструменты оценки реального уровня квалификации у конкретного работника. Каковы эти требования и инструменты, может ответить только работодатель, поэтому без постоянного конструктивного диалога между советами по профессиональным квалификациям (работодателями) и образованием для выработки решений по поставленным вопросам в каждом отдельном случае не обойтись.

Совершенно необходимы отраслевые рамки квалификации, которые позволят выделить подуровни в каждом уровне квалификации и показать рост этой квалификации внутри уровня, помогут дифференцировать требования работодателя к уровням образования внутри конкретного уровня квалификации. И это также зона ответственности советов по профессиональным квалификациям.

В 2015 году приоритетными для Рабочей группы определены задачи актуализации стандартов профессионального образования для обеспечения учета в них требований профессиональных стандартов, координации работы советов по профессиональным квалификациям в области применения профессиональных стандартов в профессиональном образовании и обучении, а также апробации все разработанных в этих целях методических документов и регламентов.

² «Временный порядок рассмотрения, оценки соответствия профессиональным стандартам и подготовки предложений по совершенствованию проектов федеральных государственных образовательных стандартов профессионального образования, примерных и основных образовательных программ Национальным советом при Президенте Российской Федерации по профессиональным квалификациям».

³ «Методические рекомендации по разработке основных профессиональных образовательных программ и дополнительных профессиональных программ с учетом соответствующих профессиональных стандартов».

⁴ «Методические рекомендации по актуализации действующих федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования с учетом принимаемых профессиональных стандартов».

⁵ «Методические рекомендации по актуализации действующих федеральных государственных образовательных стандартов СПО с учетом принимаемых профессиональных стандартов».

В.Э. Пахальян

Служба практической психологии образования в России — 2015: «Куда идем мы с?..»



Через анализ событий и материалов, отражающих историю создания и развития Службы практической психологии в системе Министерства образования Российской Федерации, показан характер происходящих в этой области изменений и обозначены основные направления работы для решения имеющихся проблем как самой Службы, так и подготовки специалистов, отвечающих требованиям профессиональных стандартов.

Прошло уже более 25 лет со дня официального создания психологической службы в системе образования и более 40 лет с тех пор, как ее начали создавать и внедрять в образование нашей страны [подробнее в 4, 11]. Сразу подчеркну, что ответы на многие возникающие сегодня вопросы кроются именно в истории этого процесса. Созданная в условиях специального эксперимента еще в СССР, в условиях советской системы образования в 70-е годы прошлого века, она вслед за происходящими в стране изменениями стала сегодня неотъемлемой частью отечественной системы образования — Службой практической психологии в системе Министерства образования Российской Федерации (так она называется официально сейчас).

По историческим меркам, это очень малый срок, но уже можно судить о том, что у нас есть как некое целое и как часть системы: в каком состоянии, как работает, что есть на бумаге, а что в реальности, каковы перспективы развития и т. п. Много становится понятнее, когда заново перечитываешь материалы профессиональных форумов, специальных конференций, официальных документов органов управления, посвященных проблемам создания психологической службы, подготовки психологов для системы образования, которые наиболее активно проходили еще в 80–90-х годах прошлого века [5–7, 13–15]. Это позволяет по-иному ценить то, что было сделано, констатировать, что большинство первоначальных идей и практических действий были объективно необходимы и обеспечивали фундамент последующих изменений. Многие из них остаются актуальными и для сегодняшнего времени, требуя только «привязки к местности».

Участвуя в процессе создания психологической службы образования, организации важных для ее развития мероприятий, в управлении учреждениями психологической помощи, в подготовке специалистов, невозможно обеспечивать собственную эффективность, не рефлексируя происходящее. Пытаясь определить те важные для развития отечественной психологической службы

Пахальян Виктор Эдуардович — профессор кафедры практической психологии Московского института открытого образования, кандидат психологических наук, профессор.



аспекты и меры, которые сделают ее соответствующей вызовам времени и эффективной, я не раз отмечал, что будущее психологии в образовании связано с реализацией целостного подхода к созданию системы, обеспечивающей неразрывную функциональную и содержательную взаимосвязь науки (научных и прикладных основ психологии в образовании), практики (собственно работы Службы практической психологии образования) и профессиональной подготовки, образования психологов [8, 9]. При этом подчеркивалось, что говоря о каждой из этих составляющих, имеется в виду не замкнутая в себе, а открытая система.

Процесс разработки научных основ психологии в образовании предполагает наличие исследовательского звена самого по себе (в структуре научных учреждений), его продолжение в структуре службы практической психологии образования, что гарантирует постоянную «обратную связь» науки и практики и значительно повышает возможности как науки (степени её объективности), так и практики (степени её научной обоснованности). Тогда это было очевидно.

Отмечая один из «мини-юбилеев» Службы, журнал «Вестник практической психологии образования» брал интервью у тех, кто ее создавал [10]. Среди вопросов был и такой: «Оценивая современное состояние практической психологии в системе образования, что бы Вы:

- оставили как есть;
- непременно стали бы развивать и совершенствовать;
- кардинально изменили».

Один из основателей психологической службы в отечественной системе образования И.В. Дубровина, отвечая на него, тогда отметила, что ее серьезно беспокоит следующее:

- разобщенность всех имеющихся подходов, отсутствие единой научной основы;
- отсутствие целостности в подходе к ребенку, к месту и роли деятельности педагога-психолога;
- отсутствие четкой структуры взаимодействия работы педагога-психолога, учреждения образования и специализированных ППМС-центров;
- слабость психологической культуры специалистов, недостаточное внимание к этому аспекту в подготовке педагогов-психологов и тех, кто их готовит.

В работах последних лет, посвященных состоянию отечественной Службы практической психологии образования, как и прежде, отмечается необходимость создания целостной системы психологического обеспечения образования, в которой важное место занимает психологическая служба как элемент всех уровней [16, 17]. Рассматривая ее основные задачи, И.В. Дубровина пишет о том, что «...психологическая служба по самой сути своей призвана создавать особую образовательную среду ... как духовное поле единомышленников, ценностная ориентация которых

представлена востребованностью обществом их профессиональной деятельности...» — и отмечает место и роль психологической культуры в деятельности педагога-психолога [1]. Ю.М. Забродин подчеркивает, что целесообразно рассматривать психологическую службу как интегральное образование в трех ее основных аспектах:

- как одно из направлений дифференциальной, педагогической и возрастной психологии, ее теоретико-прикладное направление, изучающее закономерности психического развития и формирования личности человека (в первую очередь, учащегося) с целью разработки способов, средств и методов профессионального применения психологических знаний в общественной практике (научно-прикладной аспект);
- как психологическое обеспечение и сопровождение всего процесса образования и развития человека, включая, прежде всего, процессы обучения и воспитания, имея в виду при этом, в том числе, конкретную помощь и участие психологов в составлении образовательных программ, создании учебников, разработке психологических оснований дидактических и методических материалов и т. п. (прикладной научно-методический аспект);
- как непосредственную работу психологов с детьми и взрослыми и помощь им в решении их жизненных проблем (практический аспект) [2, с. 64–65].

По его мнению, развитие общенациональной психологической службы образования предполагает сочетание двух основных моделей: психологи вне и внутри образовательной организации. Последние смогут сосредоточиться на непосредственной работе с людьми — внутри организации. А первые — как на углубленной персональной помощи, так и на психологическом просвещении. Это позволит обеспечить качественную работу над проблемой психологической культуры населения [2, с. 65].

Отдельно обсуждается такой актуальный аспект, как подготовка практических психологов. Развернутая в профессиональной периодике дискуссия по данному вопросу до сих пор не утихла, и даже внедрение ФГОС высшего образования по данному направлению не привело к исчезновению трудностей подготовки специалистов в этой области. Актуальными остаются вопросы и подготовки тех, кто занимается обучением именно практических психологов, так как уровень проработки вопросов методологии и методики высшего образования в этой области остается в основном оторванным от практики, построенным на моделях академической парадигмы обучения психологов как будущих научных работников и преподавателей психологии.

Здесь может быть эффективным использование «лично ориентированного обучения» (К. Роджерс), где субъекты взаимодействия рассматриваются как партнеры в диалоге (М.М. Бахтин, В.С. Библер, М. Бубер) и признается их самоценность и

равноценность. В контексте такого понимания процесс подготовки практических психологов предполагает психологически зрелых субъектов, готовых к конструктивному взаимодействию, объединенных изначально событием общения, в котором происходит некий «прорыв» личностей навстречу друг другу.

Современная методология профессиональной подготовки специалистов «помогающих профессий», как следует из множества работ по проблемам высшего образования, предполагает личностноцентрированность. Более всего, естественно, это касается подготовки специалистов в области практической психологии. Но сегодня трудно не согласиться с тем, что до сих пор в этой области существует «примат объекта усвоения — содержания знания — перед субъектом» (Ляудис В. Я., 2000). Экспертиза материалов, обеспечивающих содержание подготовки будущих специалистов в области практической психологии, показывает, что значительная часть используемых учебных программ, их содержание и методика преподавания мало чем отличаются от их аналогов, используемых в подготовке психолога, который не будет заниматься решением прикладных и практических задач. В большинстве своем учебно-методическое обеспечение профессиональной подготовки практического психолога не адресовано к личности¹ будущего профессионала, не предполагает актуализации ее потенциала, что, в свою очередь, не создает «зону перспективного ее развития» (Ляудис В. Я., 2000).

В то же время, многочисленные публикации, посвященные проблемам профессиональной подготовки и эффективности образования взрослых, подчеркивают очевидность того, что центрированность образования на личности будущих профессионалов — неотъемлемая часть их подготовки (Н.А. Алексеев, 1996; М.В. Кларин, И.Н. Семенов (ред.) Гуманистические тенденции в развитии непрерывного образования взрослых..., 1994; Brookfield, Stephen (ed.) *Self Directed Learning: From Theory to Practice...* 1985 и др.). В частности, один из основных принципов такой подготовки — использование жизненного личного опыта обучающихся.

Очевидно, что для подготовки практического психолога принципиально важно, чтобы будущий специалист смог осознать свой опыт, так как это позволит ему оценить собственные ресурсы и эффективно их использовать для самоактуализации в выбранной специальности.

В контексте методологических оснований подхода к подготовке специалистов помогающих профессий важно также выделить идею о том, что человек — открытая нелинейная саморазвивающаяся система. Как

субъект он способен к многовариативности преобразования не только окружающего мира, но и, в первую очередь, самого себя. Очевидно, что чем выше уровень его психологической зрелости, тем естественнее и полнее обнаруживает себя эта способность.

Здесь важно отметить, что психологическая зрелость — неотъемлемая составляющая «вершинного образования личности», ее психологической культуры [18]. Низкий уровень последней несовместим с полноценным получением специальности в области помогающих профессий и недопустим для тех, кто готовит будущих профессионалов для этой сферы (Дубровина И.В., Карнаухов В.А., Семикин В.В., Черникова Т.В. и др.).

Рассматривая в этом контексте основные функции преподавателя системы высшего профессионального образования, занимающегося подготовкой будущих специалистов помогающих профессий, можно говорить о том, что первые места здесь занимают стимулирование и инициирование. Он реализует их в позиции фасилитатора, то есть специалиста, содействующего плодотворному обучению через создание определенных условий: человека, занимающегося организацией групповой деятельности, обеспечением регламента, способствующего комфортной (конструктивной) психологической атмосфере и т. п. Его основная задача — направить все усилия на создание условий, содействующих самостоятельному приобретению обучающимися профессиональных знаний и опыта.

И, конечно же, и сам процесс подготовки практических психологов, и повышение их квалификации и самообразование, и непосредственная работа с нуждающимися в помощи психолога — все это требует качественного методического обеспечения.

Сегодня мы можем констатировать, что законы свободного рынка и отсутствие четкой, проработанной и работоспособной политики государственных органов в этом вопросе, привели к дезорганизации в издании учебной, учебно-профессиональной, профессиональной и методической литературы, предназначенной именно для подготовки, повышения квалификации и профессиональной деятельности практических психологов. Хотя еще в решении I Съезда практических психологов образования России (1994 г.) рекомендовалось органам управления образования и др.:

— установить централизованное обеспечение практических психологов образования необходимыми методическими средствами, профессиональной документацией и т. д.;

¹ Здесь и далее понятие «личность» мы будем использовать так, как его понимает В.А. Иванников: личность — «...человек, способный при реализации отношений к миру, обществу и самому себе ориентироваться на других людей и выбирать деятельность и действия с их обязательной нравственной оценкой, меняя при необходимости свою деятельность и самого себя через волевою регуляцию деятельности и действий и намеренное изменение иерархии ценностей (потребностей, мотивов, принципов жизни)» (Иванников В.А. Основы психологии. — СПб: Питер, 2010. — С. 168).



- создать в Министерстве образования (Отделе психологической службы) специальное подразделение по координации разработок, публикации и распространению материалов для практических психологов образования;
- поручить создаваемому Координационному совету при Министерстве образования оценку качества предлагаемых практическим психологам диагностических, развивающих, коррекционных методов с выдачей сертификата качества и охраной авторских прав;
- регулярно информировать о результатах экспертиз, оценок качества предлагаемых методов, публикаций, результатов конкурсов в ведущих психологических и педагогических журналах.

Далее попытаемся ответить на ряд дополнительных актуальных вопросов, связанных с развитием психологической Службы. А именно:

- что сейчас востребовано в деятельности психологической Службы;
- что перестало быть актуальным;
- что видится в перспективе.

Ответы мы могли бы найти в работах тех, кто организованно, систематически и целенаправленно занимается данными проблемами. Но их катастрофически мало, и они, в большинстве своем, отражают только частные мнения отдельных специалистов, в них до сих пор не преодолена отмеченная выше методологическая разобщенность. Мало того, уже нет того научного центра, который бы этим занимался. Попробуйте сегодня найти государственное исследовательское учреждение (институт, лабораторию), которое занимается фундаментальными проблемами психологической службы в образовании, теми постоянно возникающими в высокодинамичной реальности вопросами, требующими научного обоснования.

Не знаю даже, как описать свое состояние, когда я пытался это сделать. Можно сказать, что я «более, чем удивился», не обнаружив такого. Единственная лаборатория, которая ранее была научным центром организации и научно-методического обеспечения психологической службы, детской практической психологии, сегодня «...занимается проблемой воспитания психологической грамотности и психологической культуры школьников» (см. <http://www.pirao.ru/ru/laboratorii/lnodpp/lnodpp-o-laboratorii>).

В целом могу сказать следующее: к большому сожалению, мало что изменилось как в списке трудностей развития Службы, так и в уровне решения тех фундаментальных задач, которые были поставлены еще в прошлом веке. Для примера приведу выдержку из решения Коллегии Минобразования РФ от 29.03.1995 №7/1: «...Следует отметить, что этап экстенсивного строительства службы практической психологии образования в России в основном завершен. Можно констатировать, что развитие практической психологии во многом повлияло на подготовку почвы

новой философии образования, обусловило переход от традиционной парадигмы «знаний, умений и навыков» — к парадигме развивающего образования в контексте создания национальной доктрины образования России на пороге XXI века. В настоящее время значительно возрастает уровень профессиональных требований, предъявляемых психологу, работающему в системе образования... Очевидна необходимость более дифференцированной подготовки практических психологов разного профиля для решения многочисленных задач как в сфере управления образованием, так и в области многопрофильных образовательных учреждений.

Вместе с тем, в стране все острее ощущается дефицит квалифицированных психологических кадров в связи с ростом потребности детей, родителей, работников сферы образования в психологической поддержке. Возникает опасность дискредитации профессии практического психолога из-за недостаточной в ряде случаев его профессиональной подготовки и, вследствие этого, недостаточной профессиональной компетенции, с одной стороны, и несоответствии предъявляемых к нему требований как к специалисту, с другой стороны.

Существует потребность в совершенствовании системы подготовки психологических кадров. Тревожит чрезмерный акцент при подготовке практических психологов на селективной психодиагностике (диагностике отбора), а не на диагностике развития личности ребенка.

Слабо скоординирована деятельность психолога с работой медиков, а службы практической психологии образования — с деятельностью психолого-медико-педагогических комиссий.

По-прежнему не находят своего полного решения вопросы социальной и профессиональной защиты практических психологов: учреждения службы практической психологии не включены в номенклатуры базовых образовательных учреждений; отсутствуют критерии и процедура профессиональной аттестации практических психологов; не определен статус практического психолога в различных образовательных учреждениях. До настоящего времени не разработан стандарт образования по практической психологии.

Все указанные выше моменты затрудняют развитие службы практической психологии образования...» [7].

Надеюсь, что прочитавшие то, что было сформулировано еще в 1995 году, согласятся с моим выводом о том, что существенных изменений за это время не произошло. Скорее всего, проблемы только усугубились. К сожалению, рамки формата статьи не позволяют мне дать их всесторонний и объективный анализ, и поэтому я сосредоточусь только на том, что может измениться в ближайшее время и существенно повлиять на развитие Службы практической психологии.

Во-первых, в нашей стране сейчас ведется активная работа по разработке и утверждению профессиональных стандартов (ПС), которые с 2020 года станут обязательным ориентиром как для работодателей, так и для тех, кто занимается подготовкой специалистов. Существующие уже сегодня проблемы Службы, по моим прогнозам, не просто обнаружат себя в полной мере, но станут критическими в связи с принципиальным изменением нормативного поля профессиональной деятельности практических психологов образования и соответствующими изменениями системы подготовки специалистов.

Во-вторых, обзор и анализ публикаций последних десятилетий показывает, что проблемы подготовки будущих практических психологов занимают гораздо меньшее место в науке и практике, чем трудности развития и обучения детей дошкольного и школьного возраста. Недооценка этого аспекта приводит к недостаткам качества подготовки специалистов для Службы. Еще в 2008 году отмечалось:

«...С момента начала активного распространения практической психологии в современной России, очень мало что изменилось в качестве подготовки будущих специалистов, и для многих сегодня не секрет, что:

1) под вывеской «здесь обучают практической психологии» находится достаточно много учреждений, в которых очень незначителен процент преподавателей, имеющих достаточный опыт в области практической психологии, соответствующую подготовку и квалификацию (не научную, а именно практическую);

2) значительная часть учреждений высшего профессионального образования, готовящих специалистов в области практической психологии, не имеют специальных учебных помещений и оборудования, которые соответствуют требованиям к проведению практических занятий по практической психологии (особенно это касается занятий по консультированию, групповым методам работы и т. п.);

3) единицы учреждений высшего профессионального образования, готовящих специалистов в области практической психологии, могут похвастаться собственной современной базой для практики (соответствующей материально-технической и кадровой обеспеченностью практик по специальности), то есть наличием собственных специальных учебно-производственных центров, где каждый будущий специалист под руководством опытного наставника-практика проходит активную практику начиная со второго (или хотя бы с третьего) курса;

4) при отборе на практикоориентированные специальности в области психологии (педагог-психолог, клинический психолог и т. п.) не учитываются личностные характеристики претендентов. Однако специалисты знают, что именно здесь личностные характеристики — это и условие, и результат профессионального психологического образования» [3, с. 69–73]

В-третьих, не афишируемые, но реально происходящие «фильтрация и сепарирование кадров», во многих случаях имеющие за собой и объективные основания, приводят к значительному уменьшению количества психологов в учреждениях образования. Но она, в большинстве случаев, не приводит к повышению качества психологических услуг, так как нет специально созданного государственного института экспертизы, обеспечивающего профессионализм оценки качества таких услуг, и, соответственно, — специально подготовленных для этого экспертов. До сегодняшнего дня экспертов отбирают для таких процедур почти «на глаз». В результате преобладают формальные основания, формальный статус (наличие диплома, занимаемая должность и т. п.). Хотя главным в понимании сущности понятия «эксперт» является наличие специальной подготовки (подготовки для экспертизы) и опыта проведения экспертизы. Именно поэтому такой человек может быть допущен к оценке деятельности «специалиста», так как он обладает не только знаниями в данной области. Вступление в действие профессиональных стандартов потребует наличия и такого института, и системы подготовки экспертов.

В-четвертых, кадровая реорганизация в учреждениях образования и отсутствие современной концепции развития Службы практической психологии образования, соответствующей реалиям XXI века, приводят к изменению места и роли центров психологической помощи. А в дальнейшем приведет и к сложностям в определении их уровня, качества и необходимости оказываемых ими услуг. Действующие и применяемые сейчас средства оценки работы как специалиста, так и центров построены преимущественно на формальных критериях, заимствованных из области академической подготовки специалистов.

Все вышеотмеченное позволяет обозначить основные направления работы для решения проблем Службы практической психологии образования:

1) преодоление разобщенности всех имеющихся подходов через создание целостной современной концепции Службы практической психологии, отвечающей реалиям сегодняшнего дня и вызовам XXI века, задачам обеспечения психологического здоровья и психологической безопасности субъектов образовательных сред;

2) определение структуры Службы практической психологии, обеспечивающей эффективное взаимодействие педагога-психолога учреждения образования и специализированных центров психологической помощи;

3) разработка научно обоснованной и практикоориентированной методологии подготовки специалистов для Службы практической психологии, соответствующей требованиям профессиональных стандартов и обеспечивающей качество психологической культуры как тех, кто занимается их профессиональным становлением, так и тех, кто будет работать в учреждениях образования;



4) создание государственного института экспертизы качества психологической помощи и подготовки экспертов, обеспечивающих объективную оценку такого рода услуг, сертификацию специалистов-практиков, а также работы специализированных центров психологической помощи;

5) организовать обеспечение Службы практической психологии образования качественным профессиональным инструментарием, а учреждения, занимающиеся подготовкой специалистов, соответствующей учебной, учебно-профессиональной литературой и методическими средствами, прошедшими экспертизу в специально созданных институтах профессиональной экспертизы.

Все вышеперечисленное может помочь как молодому специалисту, так и тем, кто уже работает в Службе практической психологии образования, эффективно и качественно решать профессиональные задачи. А самой Службе обеспечить качество профессиональной психологической помощи всем субъектам образовательных сред. Только решив фундаментальные задачи мы сможем избавиться от «странных вопросов» (что должен делать специалист, когда?.. как сделать так, чтобы?.. и т. п.), которые часто звучат и на различных форумах практических психологов образования, и в процессе повышения квалификации не только от тех, кто еще только учится, но и от тех, кто уже давно работает.

Возвращаясь к теме новых условий, в которых придется работать специалистам с 2020 года, когда вступят в действие профессиональные стандарты, важно отметить, что требования к компетентности современного специалиста предполагают такой уровень его готовности, когда он может оперативно «перенастраивать (доставлять)» свою квалификацию в зависимости от конъюнктуры складывающейся ситуации, и это касается как «обучающего», так и «обучаемого», как «организатора», так и «исполнителя». Если мы сможем создать условия и для подготовки практических психологов, и для их работы в Службе, которые обеспечат готовность к требованиям профессиональных стандартов, то серьезно продвинемся в решении проблемы качества психологической помощи населению.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дубровина И.В. Психологическая служба на современном этапе развития общего среднего образования // Вестник практической психологии образования. — 2011. — №3(28).
2. Забродин Ю.М. Модернизация психолого-педагогического образования как стратегический ориентир разработки профессионального стандарта педагога-психолога // Психологическая наука и образование. — 2014. — Т.19. №3 — С. 64–65
3. Забродин Ю.М., Пахальян В.Э. Подготовка и переподготовка практических психологов в контексте проблем отечественного высшего профессионального образования // Психология и современное российское образование. Материалы IV Всероссийского съезда психологов образования России. — М., 2008. — С. 69–73.
4. Кала У.В., Раудик В.В. Психологическая служба в школе. — М.: Знание. Серия «Педагогика и психология». — 1986. — №12.
5. Научно-практические основы и опыт организации школьной психологической службы. — Ташкент, 1988.
6. Научно-практические проблемы школьной психологической службы / Под ред. И.В. Дубровиной. — Т. 1–2. — М., 1987.
7. О состоянии и перспективах развития службы практической психологии образования в Российской Федерации. Решение Коллегии Минобрнауки РФ от 29.03.1995 №7/1 // Вестник образования. — 1995. — №7.
8. Пахальян В.Э. Каким должен или каким может быть психолог, работающий в условиях современного образования? // Вопросы психологии. — 2002. — №6.
9. Пахальян В.Э. Служба практической психологии в образовании: современное состояние и перспективы развития в России // Магистр. — 1999. — №5. — С. 69–84.
10. Психологическая служба образования глазами мэтров: 15 лет спустя // Вестник практической психологии образования. — 2004. — №1.
11. Практическая психология образования / Под ред. И.В. Дубровиной. — М., 1997, 1999.
12. Психологическая служба в современном образовании / Под ред. И.В. Дубровиной. — СПб, 2009.
13. Психологическая служба в школе (круглый стол) // Вопросы психологии. — 1979. — №2, 3; 1982. — №3, 4.
14. Психологическая служба в школе: Тезисы симпозиума. — Ч. 1–2. — Таллин, 1983.
15. Психологическая служба в школе: Сборник статей научно-практической конференции. / Под ред. И.В. Дубровиной. — М., 1984.
16. Рубцов В.В., Дубровина И.В., Забродин Ю.М., Метелькова Е.И., Романова Е.С., Семикин В.В. Концепция развития системы психологического обеспечения (психологической службы) образования в Российской Федерации на период до 2010 года // Психологическая наука и образование. — 2007. — №1.
17. Рубцов В.В., Забродин Ю.М. Компетентностный подход как концептуальная основа связи профессионального образования и профессионального труда // Вестник практической психологии образования. — 2012. — №3.
18. Семикин В.В. Психологическая культура в образовании человека. — СПб, 2002.

Б.Р. Мандель

Психолог в образовательном учреждении: попробуем определиться...



Статья посвящена рассмотрению очень серьезного, спорного и до сих пор до конца не решенного вопроса о целях, видах, формах, способах методах деятельности психолога в образовательном учреждении.

В основу работы психолога в системе образования, как мы знаем, положена определенная система принципов.

И основной — **принцип индивидуального подхода**. Работа психолога точно направлена на выявление индивидуальных особенностей личности формирующегося человека, нашего подопечного, ученика, поиск способов его индивидуального развития и коррекции, решение индивидуальных проблем и трудностей в учении и поведении.

Второй важный принцип — **принцип взаимодействия психолога с педагогами и родителями**. Психолог является членом педагогического коллектива и заинтересован вместе с родителями в достижении общей педагогической цели — формировании полноценного члена общества.

Третий фундаментальный принцип — **принцип соблюдения прав и обязанностей психолога**, которые регламентируются соответствующими документами.

Кроме общих выделяют и определенные организационные принципы работы психолога. Это **принцип многообразия форм и методов**, который позволяет избежать, с одной стороны, ограниченности и узкой специализации профессионала, а с другой — хаоса, бессистемности, следования моде и поверхностного отношения к своим обязанностям. Важным представляется нам соблюдение **принципа нравственности**, позволяющего психологу найти золотую середину между морализаторством и игнорированием вопросов нравственности.

Принцип преемственности, ориентирующий специалиста на усвоение современного уровня науки, предостерегающий от излишнего консерватизма и закрытости к инновациям и способствующий бережному подходу к наработанному предшественниками опыту. Следующий важный принцип — **принцип самоактуализации**, поиска внутренних источников развития, позволяющих психологу активно противостоять как внутренней пассивности, так и самосгоранию на работе.

Реализация **принципа профессионального содружества** — включенности в профессиональную общность — осуществляется как прямо через профессиональные организации психологов (например, ассоциации, общества и т. д.), так и в результате чте-

Мандель Борис Рувимович — кандидат педагогических наук, педагог. Более 20 лет проработал школьным преподавателем. В настоящее время — профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии Новосибирского гуманитарного института, профессор Российской академии естествознания, член Европейской академии естествознания, Doctor of Science, Honoris Causa.

Круг интересов чрезвычайно обширен: от проблем литературоведения до психологии зависимостей и от исследования технологий проблемно-модульного обучения до современной игрологии.

Автор более 200 публикаций, 45 книг, среди которых учебные пособия по различным направлениям психологии, современному русскому языку, PR, интеллектуальным играм, социальной рекламе, теории и истории литературы, книжного дела и психогенетики и т. д.



ния и научного анализа профессиональной литературы, журналов и пр. Реализация данного принципа позволяет преодолевать тенденции к самоизоляции и потери профессионального самоощущения.

Гибкость, готовность к разумному компромиссу, выделение приоритетов в работе, действенный оптимизм и разумная самоирония дополняют перечисленные принципы и позволяют психологу избежать ригидности, трудностей эмоционального характера, пессимизма — с одной стороны, и угодничества, приспособленчества, непоследовательности, излишней самоуверенности и эйфории — с другой.

Психологическая служба образования — это не просто важная часть целостной системы образования, она — интегральное явление, представляющее собой единство научного, прикладного, практического и организационного аспектов.

Научный аспект предполагает формирование научно обоснованной концепции психологической службы в системе образования, выявление реальных функций и позиции психолога в системе отношений в учебном учреждении, в обосновании и разработке технологий работы и инструментария практического психолога. Эти технологии должны основываться на научном исследовании психологических условий развития личности конкретного ребенка в процессе образования и воспитания. Школьные психологи работают с детьми, с коллективом класса, учителями, родителями по решению конкретных проблем. Они не занимаются созданием новых методов и программ школьной психологической службы, исследованием психических закономерностей и т. д. Этот материал составляет вся наша наука. Именно научный аспект предполагает опору на теоретическую концепцию (а в ее основе — фундаментальные положения о личности, закономерностях ее психического развития и формирования в онтогенезе), которая определяет содержание, функции и модель школьной психологической службы.

В идеале, практический психолог просто обязан профессионально использовать все достижения современной отечественной и зарубежной психологии. Таким образом, научный аспект школьной психологической службы определяет достижение главной цели в ее работе, а именно: максимально содействовать психическому, личностному и индивидуальному развитию детей, поскольку оно обеспечивает к концу школьного обучения психологическую готовность выпускников к самоопределению в самостоятельной взрослой жизни.

Прикладной аспект предполагает использование психологических знаний всеми работниками системы образования как при планировании, так и при осуществлении своей деятельности.

Практический аспект обеспечивают практические психологи непосредственно в детских садах, школах и других учреждениях системы образования. Основной принцип деятельности, например, школьной психологической службы — совместная работа психолога с педагогами и родителями.

Положение психолога в школе непростое. Это надо понимать. Он осуществляет взаимодействие с учащимися разного возраста, их учителями и родителями; причем главным в этом сложном и разнообразном взаимодействии являются интересы ребенка как формирующейся личности. Практический психолог включается в работу образовательного учреждения как специалист в области и детской, и педагогической, и социальной психологии, а заодно уж и психологии стресса! Он несет ответственность за то, чтобы профессионально контролировать процесс психического развития учащихся и обеспечивать основные психологические условия, которые в наибольшей степени способствуют этому развитию. В самом общем виде эти условия можно представить так:

- 1) наиболее полная реализация возрастных возможностей и резервов развития (опора на чувствительные периоды, учет зон актуального и ближайшего развития и пр.);
- 2) развитие индивидуальных особенностей учеников внутри каждого возрастного периода в ходе обучения и воспитания;
- 3) создание благоприятного психологического климата (в классе, школе, педколлективе) с учетом специфики общения и взаимоотношений в младшем, подростковом и юношеском возрасте.

Организационный аспект включает создание реально действенной структуры психологической службы образования. Психологическая служба образования, в идеале, создается как единая система в масштабах города, области, региона, а в перспективе — всей страны. Руководящим органом психологической службы образования может выступать отдел психологической службы органов (или психолог) управления образованием соответствующего уровня. На федеральном уровне, например, — отдел психологической службы Министерства образования и науки Российской Федерации.

Структура психологической службы образования может включать следующие позиции.

1. *Научно-методический центр по практической психологии при Министерстве образования и науки.*
2. *Центры психологической помощи (центры психологической помощи и профориентации) при областном (городском, районном) управлении (отделе) народного образования или при местных органах власти.*
3. *Районные (городские, областные) кабинеты психологической службы в соответствующем управлении (отделе) народного образования.*
4. *Практический психолог, работающий в образовательном учреждении.*

Центр психологической службы образования — организация, руководящая деятельностью психологов, работающих в образовательных учреждениях, психологических кабинетах, и специалистов всех психологических служб определенного региона. Центр отвечает за научно-методическое и научно-организационное обеспечение этих служб, за профессиональный уровень психологов, работающих в данных служ-

бах. В Центр могут обращаться родители, педагоги, другие работники народного образования.

Центр состоит из двух основных отделов — индивидуальной помощи и психологического обеспечения образовательных учреждений. Примером такой системы может служить региональная модель службы практической психологии Юго-Западного округа г. Москвы.

Психологические кабинеты (отделы) при районных, областных, городских (в зависимости от структуры органов управления народного образования в конкретном регионе), отделах народного образования ведут непосредственную работу с психологами образовательных учреждений, контролируют и организуют их деятельность, оказывают методическую и иную профессиональную помощь.

Достаточно широкий объем работы у психологов, работающих в отделах (департаментах) народного образования (городских, районных): организация циклов лекций для учителей и родителей с целью психологического просвещения; проведение консультаций для учителей, родителей по интересующим их психологическим проблемам и оказание информационной помощи; осуществление углубленной работы в каком-либо классе (в зависимости от запроса к психологу); помощь в подготовке и проведении педагогических консилиумов; организация постоянно действующего семинара для учителей по детской и педагогической психологии, психологии личности и межличностных отношений; формирование психологического актива из числа учителей школ района; участие в наборах в первые классы с целью определения готовности детей к систематическому обучению в школе.

Психологи участвуют в работе медико-психолого-педагогических комиссий и комиссий по делам несовершеннолетних, а также консультируют администрацию образовательных учреждений по социально-психологическим проблемам управления, создания оптимального социально-психологического климата в педагогическом коллективе и по другим вопросам профессиональной деятельности. В штат кабинета помимо психологов входят также социальные работники, педагог, врач-психоневролог.

Практический психолог работает в конкретном учебном заведении — детском саду, общеобразовательной школе, гимназии, детском доме и др. Психолог изучает детей и консультирует воспитателей, учителей, администрацию образовательного учреждения, родителей по проблемам обучения и воспитания, способствует повышению их психологических знаний, решению профессиональных проблем. Обязанности и права психолога-практика регламентируются соответствующими документами.

Отметим еще: для психологической службы в школе характерны два направления работы — **актуальное** и **перспективное**:

— в рамках актуального направления обсуждаются и решаются злободневные проблемы и вопросы, связанные с конкретными трудностями в обучении и воспитании детей, с нарушениями в их поведе-

нии, с трудностями в общении (в той или иной системе отношений) и т. п.;

— в рамках перспективного направления осуществляются, реализуются своего рода прогностические программы с учетом индивидуальных особенностей ребенка, его потенциальных возможностей для гармонического развития и формирования его психологической готовности к созидательной жизни в обществе — это возможно только при создании благоприятных психологических условий для развития всех и каждого.

Оба направления связаны между собой, влияют друг на друга, но определяющим в достижении целей школьной психологической службы, естественно, является все-таки перспективное направление. При этом чрезвычайно важным моментом является осуществление практическим психологом стыковки, согласования начальной и конечной целей деятельности по отношению к ребенку.

На начальном этапе взаимодействия школьного психолога с ребенком определяется готовность ребенка к систематическому обучению в школе. Разработано и используется много программ комплексного обследования детей. Результаты позволяют находить оптимальные для данного ребенка способы обучения и воспитания. На конечном этапе взаимодействия психолога со школьником целью является выявление сформированности его психологической готовности к жизненному самоопределению, которое включает личностное, социальное и профессиональное самоопределение. Особое внимание обратим на то, что речь идет не об окончательном, состоявшемся самоопределении старшеклассников, а именно о психологической готовности к такому самоопределению, которая включает в себя:

- сформированность на высоком уровне психологических структур, прежде всего, самосознания школьников;
- развитость потребностей, обеспечивающих содержательную наполненность, внутреннее богатство личности, среди которых центральное место занимают нравственные установки, временные перспективы и ценностные ориентации;
- становление индивидуальности как результата развития и осознания своих способностей и интересов каждым старшеклассником.

Работа практического психолога в системе образования осуществляется, в основном, по следующим основным направлениям: психологическое просвещение, психопрофилактическое, психодиагностическое, развивающее, психокоррекционное и консультативное.

Психологическое просвещение направлено на приобщение взрослых и детей к психологическим знаниям. Просветительская деятельность может осуществляться в разной форме (лекции, беседы, семинары, выставки, подбор литературы и др.). Основной смысл просветительской работы — знакомство с современным состоянием психологической науки, основными закономерностями и условиями психического развития человека. Просветительская деятельность



психолога направлена на формирование представления о практической значимости психологического знания и психологической помощи формирующемуся человеку, а также на построение педагогического процесса с учетом возрастных и индивидуально-психологических особенностей учащихся.

Психопрофилактическая работа — формирование у педагогов, детей, родителей или лиц, их заменяющих, общей психологической культуры, желания использовать психологические знания в работе с детьми или в интересах собственного развития; создание условий для полноценного развития ребенка на каждом возрастном этапе; своевременное предупреждение нарушений в становлении личности и интеллекта. Можно говорить о трех уровнях психопрофилактики:

- первый уровень — первичная профилактика, направленная на детей, не имеющих значительных эмоциональных, поведенческих и учебных проблем;
- второй уровень — вторичная профилактика, работа с детьми группы риска, у которых замечено появление соответствующих проблем;
- третий уровень — профилактика в работе с детьми с ярко выраженными и запущенными учебными и поведенческими проблемами. На этом уровне собственно профилактическая деятельность осуществляется параллельно с коррекционной.

В зависимости от типа учебно-воспитательного учреждения, в котором работает психолог, психопрофилактическая работа может включать в себя:

- адаптацию детей к учебному заведению, рекомендации родителям или лицам, их заменяющим, по оказанию помощи детям в адаптационный период;
- обследование детей при переходе из младших классов в средние (а затем в старшие) в плане их готовности к обучению, подготовка для родителей или лиц, их заменяющих, и воспитателей рекомендаций по ликвидации возможных отставаний и пробелов;
- определение психологической готовности к обучению в школе для оптимального выбора учебного заведения, раннего выявления способностей, отклонений в развитии и их коррекции;
- подготовка совместно с учителем программы индивидуальной работы с теми детьми, которые в этом нуждаются;
- проведение психологического обследования детей при поступлении в учреждение интернатного типа с целью создания максимально благоприятных условий для развития детей и социально-психологической реабилитации;
- предупреждение у детей психологической перегрузки и невротических срывов, вызванных условиями их жизни, обучения и воспитания;
- создание благоприятного психологического микроклимата в учебно-воспитательном учреждении через оптимизацию форм общения педагогов с детьми, педагогов с коллегами и родителями, консультирование работников учреждения по широкому кругу проблем.

При профессионально грамотном решении задач психологической службы и дошкольный, и школьный психолог занимаются в основном психопрофилактической работой. Но если на одной из возрастных ступеней нормальные условия развития ребенка нарушаются, на последующей ступени приходится основное внимание сосредоточивать на коррекции и проводить специальную развивающую работу.

Психодиагностическая работа — психолого-педагогическое исследование детей на протяжении всего периода школьного детства, выявление индивидуальных особенностей их развития, определение причин выявленных нарушений развития личности и интеллекта.

Для реализации этих задач практический психолог:

- проводит, в случае необходимости, психологическое обследование ребенка с целью определения его психического развития, соответствия развития возрастным нормам;
- проводит изучение психологических особенностей детей, их интересов, способностей и склонностей с целью ранней диагностики одаренности, обеспечения индивидуального подхода к каждому ребенку, помощи в профессиональном и жизненном самоопределении;
- диагностирует психологические причины отклонений в интеллектуальном и личностном развитии детей разного возраста, причины нарушения поведения, уровень овладения необходимыми навыками и умениями;
- проводит диагностику общения детей с взрослыми и сверстниками, выявляет психологические причины нарушения общения.

Психодиагностическая работа психолога предусматривает проведение и изучение практического запроса и формулировку психологической проблемы, выбор метода диагностики и проведение исследования, а также постановку психологического диагноза. Заключительным этапом работы можно считать разработку практических рекомендаций.

Развивающая и психокоррекционная работа — активное воздействие практического психолога на процесс формирования личности ребенка. Для развивающей и психокоррекционной работы практический психолог разрабатывает и осуществляет:

- программы, направленные на формирование личности с учетом задач развития ребенка на каждом возрастном этапе;
- программы коррекции, направленные на устранение отклонений в психическом развитии;
- программы психологической помощи детям и подросткам, оказавшимся в экстремальных и критических жизненных ситуациях.

Психолого-педагогическая коррекция осуществляется в тех случаях, когда отклонения и нарушения не являются следствием органического поражения центральной нервной системы или психического заболевания.

Консультативная работа психолога направлена на оказание помощи при решении человеком определенных проблем. Направления этой деятельности могут быть такими:

- консультирование администрации, педагогов, родителей, лиц, их заменяющих, по проблемам обучения и воспитания детей;
- консультирование детей, родителей, лиц, их заменяющих, по вопросам выбора учебного заведения и программы обучения при поступлении в школу, при переходе с одной ступени на другую;
- консультирование работников учреждений интернатного типа для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, по вопросам социально-психологической реабилитации детей;
- проведение совместных консультаций работников учебно-воспитательных учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (школы-интернаты, детские дома), педагогов школ, в которых обучаются эти дети, представителей шефствующих организаций с целью обеспечения преемственности в работе с детьми;
- проведение индивидуальных и групповых консультаций детей по проблемам обучения, развития, жизненного и профессионального самоопределения, взаимоотношений с взрослыми и сверстниками, самовоспитания и др.;
- консультирование администрации учреждения при составлении плана учебно-воспитательных мероприятий с учетом как возрастных особенностей детей, так и тех, что обусловлены организацией жизни, обучения и воспитания в каждом конкретном учреждении.

В завершение добавим, что педагогическая и психологическая практика показали принципиальные отличия в *ментальности* психологов и педагогов, которые показывают причину возможных сложностей в общении педагогов и психологов. Многие преподаватели могут не сразу признать психолога. Потребуется терпение, тактичность, благожелательность в общении, признание за каждым человеком (а за учителем, классным руководителем, директором — тем более) права на сомнение. Необходимо исключить назидательный тон в общении с педагогическим коллективом и с каждым учителем, упреки в их адрес; напротив, следует сосредоточиться на конструктивной совместной работе по оказанию помощи конкретному школьнику в трудной ситуации. Для успешного решения задачи психологического развития детей сотрудничество учителя и школьного психолога может, предположительно, включать следующие этапы:

- 1) мотивационно-целевой;
- 2) операционально-технологический;
- 3) рефлексивно-регулятивный.

На первом этапе — мотивационно-целевом — определяются общие цели, задачи, мотивы, смыслы сотрудничества. Например, какие личностные характеристики были бы важны для ученика к окончанию школы. Учитель и психолог становятся единомыш-

ленниками, включаются в одно общее дело, реализуя, вместе с тем, каждый свои специфические задачи, выполняя свои функции. В этих совместных усилиях постоянно должно сохраняться стремление психолога и учителя понять особенности ребенка как формирующейся личности с учетом условий его жизни, истории воспитания, возрастных, половых и индивидуальных особенностей, специфических особенностей общения в разных системах взаимоотношений (со сверстниками, родителями, учителями). Выполнение этих условий в значительной степени определяет успех сотрудничества психолога и учителя по достижению намеченных целей и задач, сохранению содержания мотивов и смыслов как в рамках актуального, так и перспективного направлений.

На втором этапе — операционально-технологическом — происходит согласование между учителем и школьным психологом того, какими средствами (стратегического и практического характера) будет осуществляться взаимодействие с классом, ребенком, подростком, юношей (девушкой), а также друг с другом (учитель, психолог). Здесь унифицируется содержание ключевых понятий и подходов: например, что понимать под умственным развитием школьников, в рамках гуманистического или авторитарного подхода осуществляется оценивание; ориентироваться на овладение знаниями, навыками, умениями для освоения социального опыта или на формирование у учащихся потребностей и способов самообучения, самовоспитания. На данном этапе уточняются и по ходу работы корректируются функции учителя и психолога, реальные возможности каждого из них для успешного достижения результатов. Например, психолог владеет научно-психологическими методиками строгого и корректного изучения отдельных психических проявлений ребенка (внимания, памяти, мышления, способностей, темперамента и т. д.); учитель имеет возможность целостного анализа конкретного ученика, всех проявлений психики в естественных условиях учебной деятельности, всего учебно-воспитательного процесса. На операционально-технологическом этапе сотрудничества весьма важно строить взаимодействие таким образом, чтобы психолог не шел слепо на поводу у учителя, а учитель не считал рекомендации психолога панацеей от всех бед, уточнял бы их с точки зрения реального поведения детей (не в условиях экспериментальной ситуации) и своего личного педагогического опыта.

На третьем этапе — рефлексивно-регулятивном — оценочном этапе сотрудничества учителя и психолога происходит взаимное оценивание работы друг друга, эффективности совместного труда. Для психолога главным показателем в анализе и оценивании труда учителя являются качественные изменения в психическом развитии школьников, возможный профессиональный рост учителя и самосохранение. Для учителя (как эксперта) значимым будет профессиональный вклад психолога в обеспечение учебного процесса в школе, в создание тех основных психологических условий, которые способствуют развитию учащихся (такowymi являются максимальная реали-



зация возрастных возможностей и резервов развития; развитие индивидуальных особенностей внутри каждого возрастного периода; создание благоприятного психологического климата с учетом его специфики в младшем, среднем и старшем школьном возрасте). Практический психолог способен оказать серьезную помощь в предупреждении профессиональных опасностей педагогического труда, обусловленных недостаточной развитостью коммуникативных способностей учителя (конфликты с детьми, их родителями, эмоциональное перенапряжение, неспособность расслабиться и т. п.).

В сотрудничестве учителя и школьного практического психолога более успешно решаются задачи, связанные с полноценным психическим и личностным развитием каждого ребенка на разных этапах его школьной жизни, особенно переходных; с разными проблемами у одаренных, неуспевающих, имеющих отклонения в поведении и пр.

Как сказано выше, одна из форм взаимодействия школьного практического психолога и учителя осуществляется через подготовку и проведение педагогического консилиума как коллективного метода изучения учащихся с целью их всестороннего исследования и выбора адекватного пути дальнейшей работы с ними. Для повышения эффективности педконсилиумов важно выработать единую позицию всех участников его осуществления и конкретную задачу каждого в его реализации.

Задача психолога в педагогическом консилиуме заключается в оказании помощи учителям при оценивании интеллектуальных и личностных качеств ученика, демонстрации сложности и неоднозначности проявлений в его поведении, отношениях, адекватности самооценки, мотивации, особенностей познавательных интересов, эмоционального настроения. Особенно существенным для психолога является анализ процесса школьной адаптации каждого конкретного класса или учащегося, выяснение фактов, при которых формируются благоприятные условия адаптации. Психолог должен стремиться привлекать внимание учителя к психическому развитию ученика и даже, порой, «пробиться сквозь стену» установки учителя по отношению к данному ученику, классу. Важно пробудить у педагога сомнения в целесообразности категоричной оценки учащегося и класса и в выборе однозначных педагогических воздействий. Ученик не может быть плохим или хорошим, он такой, какой есть, и все взрослые, взаимодействующие с ним, должны его в чем-то поддержать, что-то помочь исправить. Задачи учителя в педагогическом консилиуме:

- сообщить результаты своих наблюдений за реальным поведением учащегося, а также о событиях, вызывающих тревогу;
- пересмотреть свою категоричную оценку класса или ученика под влиянием психолога;
- составить совместно с психологом план поэтапной работы с учащимся, классом.

На педагогическом консилиуме может рассматриваться широкий круг проблем, связанных с дифференцированным обучением, созданием классов с углубленным преподаванием каких-либо предметов, классов коррекции и т. д.

И в конце заметим: многие специалисты-психологи, работающие в образовательных учреждениях, хорошо знакомы с феноменом своеобразного оцепенения, «отупения» ребенка (особенно заметного при выполнении, например, тестовых заданий). Естественно, что результаты, полученные в такой ситуации, не могут рассматриваться в качестве критериев уровня психического развития ребенка. Сопровождение в контексте личностно развивающего образования определяет позицию педагога, психолога, заключающуюся в организации взаимодействия с учащимися с учетом зоны ближайшего личностного, познавательного и коммуникативного развития. Сформированная в логике психолого-педагогического сопровождения индивидуального развития профессиональная позиция характеризуется целым рядом составляющих:

- осознаваемая стратегическая цель — формирование определенных психических способностей личности, соответствующих тем связям и отношениям, внутри которых эта личность должна жить в обществе с опорой на собственные ресурсы. Ситуативные педагогические воздействия подчинены стратегической цели;
- вариативность телесных и словесных реакций в ответ на разнообразие детских проявлений, гибкость поведения;
- педагогическое и психологическое воздействия выстраиваются на основе системного обобщенного знания об индивидуальных особенностях каждого ребенка (возрастных, половых, характерологических, поведенческих и т. д.);
- терпимость и принятие разнообразных форм детского поведения, которое рассматривается как естественная природа ребенка, требующая оформления и организации;
- владение знаниями о детской возрастной психологии, о кризисах развития;
- действия взрослого направлены на поддержание дружеских, партнерских отношений, позволяющих обеспечить ребенку поддержку в становлении самостоятельности;
- желание ребенка побыть вне контакта с взрослым, «дозирование» общения воспринимаются как достижение, переживаются легко и естественно.

Все вышесказанное свидетельствует о том, что любое сопровождение психического развития школьников должно опираться на восстановление или формирование особого типа отношений «взрослый — ребенок», которые в течение длительного времени гарантируют ребенку доброжелательное принятие, поддержку и помощь.

О.В. Решетников

Психологическая служба В НОВЫХ УСЛОВИЯХ



В своей статье автор описывает возможные пути выхода из кризиса психологической службы системы образования.

Проблемное начало

Поступив на должность школьного психолога в 1990 году, то есть в тот момент, когда должность возникла, я задал себе простой детский вопрос, на который снова пытаюсь найти ответ: «Зачем психолог в школе?»

Мне кажется, некая красная линия, лейтмотив, который для многих тогда обозначал суть профессиональной миссии психолога в самом начале развития психологической службы в российском образовании, к сегодняшнему дню закономерно себя исчерпал. Это идея о том, что школьный психолог — это «гуманизатор». На фоне пробудившегося в начале 90-х годов интереса к индивидуальной личности, в процессе сбрасывания оков «коллективизма», в бюрократически обезчеловеченном обществе — это казалось естественным, чтобы появился профессионал, который уврачуется эти общественные травмы. Вполне закономерным был и тот факт, что процесс возвращения личности ее подлинной ценности и достоинства может начаться в школе.

Но для меня уже тогда возникли некоторые сомнения в этой, по сути замечательной, мессианской прогрессивистской идее, которые я бы свел к следующему:

- если психолог олицетворяет гуманизм и демократию, то кому отводится роль «тиранов» — учителям, родителям?
- если миссия психолога гуманизировать и «прогрессировать» (как у бр. Стругацких) школьную атмосферу, то в чем уникальность профессиональных инструментов психологов для ее реализации (в отличие, например, от литераторов, обществоведов или даже математиков)?
- если психолог работает в школе, то должен ли он иметь какое-либо отношение к ключевым онтологическим школьным задачам и целям?
- наконец, не мелок вопрос и о том, кто и что свидетельствует об эффективности миссии школьного психолога (ведь «тирана» учителя строго аттестуют, востребуют у него массу документов, приводят в соответствие со строгими регламентами и стандартами)?

Мне кажется, что отсутствие ответа или ошибочный ответ на эти вопросы и привел и к тому определенному кризису, в котором находится нынешняя психологическая служба в образовании.

Решетников Олег Викторович — кандидат педагогических наук, директор Института общественного служения, психолог школы № 1910 ЮВАО г. Москвы, руководитель Учебно-методического центра дополнительного профессионального образования и профессиональной переподготовки ЖДЦ Департамента труда и занятости населения г. Москвы.



Можно называть многие признаки этого кризиса, но очевиден самый существенный — востребованность школьных психологов неуклонно снижается. Я понимаю, что в период экономических кризисов страдают многие «надстроечные» специальности. Но все же более весомой видится фундаментальная причина — психолог не стал системной, обусловленной частью современного школьного процесса.

Попробую сам ответить на обозначенные проблемы в духе традиционных вечных русских вопросов.

- в чем моя вера?
- кто виноват?
- что делать?
- когда он придет настоящий день?

**«В чем моя вера?» (Л.Н. Толстой).
В чем заключается предназначение
школьного психолога**

Личностная миссия, пусть даже профессионально определенная, и функциональные должностные обязанности обращены к разным адресатам. Миссия обращена к совести, к вечности, к своему сокровенному «Я». И в этом смысле для меня профессия психолога — действительно возможность гуманизировать человеческие отношения, утверждать ценность индивидуального личностного достоинства, помогать тем, кто смотрит в «стену», увидеть «свет в окне», проповедовать пагубу забвения сущностных, эссенциальных личностных потребностей в угоду зримым грубым материальным.

Я думаю, что всякий ответственный профессионал своего дела найдет заветные слова для того, чтобы оправдать свое дело. Например, пекарь может сказать, что он дарит людям энергию солнца, заключенную в пшеничном колосе. Но у пекаря есть профессиональные нормы, стандарты услуги, способы контроля за их исполнением и просто конкретные рыночные предложения, выраженные в том, что он печет хлеб. Психолог относится к тому виду профессионалов, которые «разглагольствуют», но глагольным действием не обозначаются (строитель — строит, учитель — учит и т. д.). Для всего класса подобных профессий есть универсальная формула «оказывает услуги».

Оставляя на совести психолога его мессианскую предназначенность, следует строже определиться с тем, какие услуги он оказывает, но прежде всего — с теми, которые имеют непосредственное отношение к образовательному процессу. В этом процессе последние годы четко проявилась ограничивающая, но в то же время дающая твердую почву под ногами определенность — осваиваем ФГОСы. Следовательно, услуги психолога будут востребованы в том случае, если уровень освоения стандартов будет подниматься. Психологическая составляющая процесса освоения образовательных стандартов велика:

- когнитивное развитие учащихся,
- уровень учебной и познавательной мотивации,

- стрессоустойчивость и учебная адаптация,
- индивидуальный подход с учетом особенностей перцепции, восприятия учебного материала,
- разработка индивидуальной образовательной траектории.

Школьный психолог должен иметь свою конкретную сферу профессиональной ответственности и при этом оставаться психологом в том смысле, которое определено его призванием:

- психолог должен быть личностью и своей личностью влиять на людей, утверждая главенство гуманистических ценностей;
- психолог должен быть профессионалом, способствующим успеху деятельности образовательной команды, включающей всех участников — учителей, учеников, родителей;
- психолог должен быть квалифицированным помощником, способным отвечать на просьбы о помощи обращающихся — детей, родителей, учителей;
- психолог должен быть просветителем, формируя у всех участников образовательного процесса необходимые социальные компетенции, психолого-педагогическую грамотность и осмысленность.

**«Кто виноват?» (А.И. Герцен).
Какие ошибки привели
к нынешнему состоянию
школьной психологической службы**

С психологической точки зрения, поиск виновных редко изменяет дело к лучшему, но часто людей ссорит и делает их агрессивными. Поэтому я, как сторонник позитивной психотерапии, сосредоточусь на следующем логичном вопросе.

**«Что делать?» (Н.Г. Чернышевский).
Что делает психолог в современной школе**

Школьная психология — тот редкий предмет, о котором компаративистский анализ в духе напоминок-как-было-при-советской-власти практически неуместен. В том виде, в каком мы этот предмет обозреваем, школьная психологическая служба появилась за четыре месяца до окончательного распада СССР. Поэтому содержание деятельности школьной психологической службы может быть рассмотрено с трех основных точек анализа:

- компаративистский анализ — что делают наши далекие и близкие соседи,
- имманентный анализ — какие внутренние возможности имеются для ближайшего развития, самосознание,
- экзогенный анализ — какие внешние требования задают ее функциональный характер.

Для себя я все эти результаты анализов собрал и хотел бы представить общую картину.

Сделаем одну ремарку: очень важно понимать, кто заказчик. Мы привыкли к тому, что априори все, что

на Руси происходит, определяется Государством. Но забываем открыть и внимательно прочитать наш Основной закон — Конституцию Российской Федерации. В этом документе наше нынешнее государственное состояние определено как «социальное государство». В силу ментального динамического стереотипа мы продолжаем ошибочно полагать, что это означает ответственность государства за безвозмездное предоставление социальных услуг — медицина, образование, хорошо бы еще отдых и т. д. В реальности это обозначает только одно — государство и гражданское общество справедливо распределяют между собой ответственность в процессе национального развития. Как это выглядит применительно к школе? В большинстве государств уже существует система, в которую мы только входим, ориентированная на государственный образовательный стандарт. В США, Франции, Южной Корее и т. д. государство предоставляет несовершеннолетним только образовательный стандарт, выраженный в 4–5–6 уроках ежедневно. Но это не означает, что дети не нуждаются в воспитании, психологических услугах, в социальном развитии. Просто эту составляющую образования иницируют и берут на себя родители. Так, например, в Нью-Йорке 36% школ закрываются ежедневно после 5–6 урока. 64% школ решением родительских советов организуют ученическое самоуправление, детские и молодежные общественные организации, гражданское участие и социальное проектирование, добровольчество, дополнительное образование, психологические службы и т. д. Но для этого необходимо компетентное понимание родителей, осознающих, что то, что дает современная школа, это полнота личностного и социального развития. К сожалению, за все годы перестройки в современной России не был осуществлен необходимый просветительский проект, который подготовил бы людей к жизни в новых условиях. В том числе, уровень родительской компетентности, к сожалению, недостаточен для того, чтобы родители выстраивали адекватную среду развития для своих детей. Но, с другой стороны, это еще одно поле деятельности психолога — формирование родительской компетентности, основанной на осознании своей взрослой личностной и гражданской ответственности.

Предлагаемый мной алгоритм действий не противоречит уже установленным направлениям работы¹, но расставляет некоторые акценты и отвечает на вопрос, что делать психологу и в соответствии с чьим заказом (табл. 1).

1. Освоение образовательных стандартов

В качестве примера. Более 20 лет в конце 20 века образовательная система США выстраивала процесс, ориентированный на одаренных учащихся. В результате были потеряны поколения учеников, которые бросали школу, не закончив ее. Поэтому в 2004 году усилия образования были перенесены на программу «Ни одного отстающего ученика»². Сегодня все усилия школьной системы направлены на освоение образовательных стандартов.

1.1. Когнитивное развитие учащихся

В наших школах не проводятся специализированные занятия по когнитивному развитию учащихся — развитию памяти и внимания, системного анализа, творческого, латерального и критического мышления, развитию УУД, общеучебных умений и навыков. В результате при подготовке к ЕГЭ эксплуатируется механическая или, в лучшем случае, ассоциативная память и не включаются другие когнитивные функции.

В систему вузов попадают абитуриенты, не способные к самостоятельному анализу, использующие скудный арсенал мыслительных действий и когнитивных технологий.

Учебный процесс, как показывает практика, требует когнитивные навыки, но не акцентируется на их формировании. Таким образом, в современном российском образовании специфическая система формирования культуры мышления существует только на уровне детского сада и прерывается с поступлением ребенка в школу. Это значительное расхождение с современной мировой образовательной практикой, которое проявляется очевидным образом в уровне массовой культуры мышления. В большинстве стран специализированные занятия по когнитивному развитию, формированию мышления охватывают возраст с 5 до 25 лет.

1.2. Уровень учебной и познавательной мотивации

Важнейший показатель эффективности образовательного процесса. Должен стать частью общего мониторинга личностного развития ученика. Психолог должен участвовать в организации мероприятий, способствующих повышению познавательной мотивации.

Так, например австралийские исследователи пришли к выводу, что вне системы воспитательной работы, силами самого учебного процесса практически невозможно удерживать на должном уровне познавательную мотивацию, являющуюся составной частью личностной и гражданской.

¹ Например «Примерный план психолого-педагогического сопровождения основной образовательной программы в образовательной организации, реализующей программы начального и среднего уровней общего образования на 2014–2015 уч. год», предложенный ГБОУ ОЦПМСС ЦОУО ДОГМ.

² В 2013 году принята национальная государственная программа «Gradnation», направленная на то, чтобы каждый ученик освоил образовательные стандарты. Кстати, в рамках программы развивается наша добрая советская практика ученического наставничества, когда сильные ученики добровольно работают с отстающими.



1.3. Стрессоустойчивость и учебная адаптация

Психолог должен держать руку на пульсе эмоционального состояния учащихся, прежде всего детерминированного учебным процессом.

1.4. Индивидуальный подход с учетом особенностей перцепции, восприятия учебного материала

Разработка учебных заданий на уроке, программ самостоятельной учебной работы с учетом индивидуального типа восприятия (например, аудиалы, визуалы, кинестетики, но также и другие подходы).

1.5. Разработка индивидуальной образовательной траектории

В нашей школе образовательная траектория имеет пока еще общий универсальный характер. Выбор, который совершает ученик в учебном процессе не носит необратимый характер. Однако уже сегодня очевидна неконкурентоспособность подобного подхода. Отказ от узкой учебной специализации был бы оправдан, если бы действительно школа готовила универсалов, а не дилетантов. Большинство школ

Что делать	Кто заказчик	
	Государство	Родители и ученики
1. Освоение образовательных стандартов		
<i>1.1. Когнитивное развитие учащихся</i>		
Мониторинг когнитивного развития*	+	
Уроки когнитивного развития*	+	
Когнитивные тренинги, факультативные занятия	+	+
Консультации	+	+
<i>1.2. Уровень учебной и познавательной мотивации</i>		
Консультации по организации воспитательных мероприятий, направленных на формирование учебной и познавательной мотивации	+	+
Мониторинг познавательной мотивации*	+	+
Консультации	+	+
<i>1.3. Стрессоустойчивость и учебная адаптация</i>		
Мониторинг учебной адаптации (особенно в сензитивные периоды — 1, 4, 5 классы и т. д)*	+	
Психологическая подготовка учащихся к ЕГЭ и ГИА*	+	
Консультации	+	+
Профилактика дидактогений		+
<i>1.4. Индивидуальный подход с учетом особенностей перцепции, восприятия учебного материала</i>		
Мониторинг индивидуального типа учебной перцепции*	+	
Консультации	+	+
Формирование индивидуального стиля образовательной деятельности		+
<i>1.5. Разработка индивидуальной образовательной траектории</i>		
Мониторинг индивидуальных образовательных предпочтений*	+	
Консультации	+	+
Формирование индивидуальной образовательной траектории, с учетом модели непрерывного образования		+

Табл. 1. * — здесь и далее помечены услуги психолога, которые могут войти в профессиональный стандарт и могут быть объективно оценены в процессе аттестации

мира идет по пути узкой специализации, например в старших классах изучается или математика или гуманитарный цикл. В этом процессе возрастает роль психолога, который должен помочь не совершить ученику ошибку, когда он сосредоточится на одних предметах, сведя к минимуму другие.

2. Оценка личностного развития учащихся (мониторинг личностного развития)

Мониторинг личностного развития учащихся с последующим составлением стандартизированной ин-

дивидуальной психологической характеристики и предложением рекомендаций для всех заинтересованных участников образовательного процесса может стать одной из основ профессиональной деятельности школьного психолога.

Другое важное предназначение подобного мониторинга — это формирование у учащихся представления о самих себе как о развивающихся личностях и индивидуальностях, ориентация их на личностно значимые критерии и показатели.

Что делать	Кто заказчик	
	Государство	Родители и ученики
2. Оценка (мониторинг) личностного развития учащихся		
Мониторинг личностного развития учащихся по следующим основным показателям: * — Когнитивное развитие — Учебная и познавательная мотивация — Адаптация к учебному процессу и психо-эмоциональное состояние — Мотивация личностного развития — Уровень социальной зрелости и социометрия — Удовлетворенность учебным процессом — Профессиональные интересы и намерения — Интересы, способности, склонности (факультативно)	+	
Консультации	+	+
3. Первичная профессионализация		
Мониторинг профессиональных интересов и намерений*	+	
Уроки профессионализации*	+	
Тренинг социальных профессиональных компетенций		+
Формирование индивидуальной траектории профессионального развития		+
Профессионализирующие тренинги		+
Консультации	+	+
4. Формирование социальной среды развития		
Тренинг социального проектирования	+	+
Консультации по проектам		+
5. Формирование социально-психологической компетентности		
СЛИПЗ, учебные программы социальной компетентности для учащихся в форме урока*	+	
Тренинг социальной компетентности по направлениям		+
Поддержка психолого-педагогической компетентности учителей	+	
Школа родительской компетентности		+
Консультации	+	+

Табл. 1 (окончание)



С целью аттестации может проводиться верифицированный аудит школьного мониторинга личностного развития учеников.

В мониторинг, в первую очередь, должны быть включены показатели, имеющие, непосредственное отношение к учебному процессу.

3. Первичная профессионализация

В этом пункте наше отставание является своеобразным плюсом. Россия — одна из немногих стран, которые могут позволить себе бесплатное высшее образование без обязательств. Поэтому поступившие на «социальную работу» или «теологию» по низкому баллу, освоив бесплатно по бюджету бакалавриат, продолжают образование в магистратуре или на КПК по различным менеджерским профилям, так и не дойдя до рабочего места. Более того, только в нашей стране вуз может восприниматься как форма первичной профессионализации. Поэтому наши выпускники уже в 11 классе до последнего мечутся между различными вузами и специальностями. Но я уверен, что это временная вольница. Уже сегодня порядку в этом вопросе способствуют «университетские субботы» и «профессиональные среды». Во всех странах выбор профессии — многофакторный процесс подготовки к будущей жизни, который следует начинать не позже 12 лет. Во многих странах единые карьерные портфолио начинают формироваться в 14 лет, например в европейском союзе по программе Eurorass. Роль психолога в этом процессе является важнейшей, позволяя экономить деньги и время, избегая ошибок в выборе профессии. Кроме того, если подросток хочет выбрать профессию не по внешним признакам — деньги и престиж, здесь достаточно давления родителей и психолог только помеха, — а в соответствии с внутренней предрасположенностью и способностями, в этом случае без психолога не обойтись.

4. Формирование социальной среды развития

Участие психолога в организации воспитательных мероприятий, определение их целевой направленности (например, на формирование психологического климата, групповой сплоченности, повышение познавательной мотивации и т. д.) с учетом результатов мониторинга личностного развития.

Для современной международной образовательной практики социальная среда развития постепенно становится важнейшей составляющей образовательного процесса, наряду с теоретическим образованием. Речь идет о том, что ученик должен реализовывать учебные навыки на практике, о некотором предуготовлении к дуальному образованию.

Например, во многих странах мира (Евросоюз, США, Япония и т. д.) в школах реализуется принцип «обучение служением», который позволяет приблизить учебные компетенции к реальным. Учитель включает в учебный план не только требования знать, уметь и выполнять в учебной аудитории, но и применять в реальной социальной практике. Например, знания на уроке

химии могут быть применены к экологическому мониторингу по месту жительства, знания по истории — в реализации краеведческой работы, гражданско-патриотических мероприятий и т. д. В этой связи понятие «учебный проект» приобретает более реалистичное значение — это не расширенное представление школьной программы в той же учебной аудитории, а выход в реальный социум с ориентацией на реальные общественно значимые практические результаты и с опорой на полученные образовательные компетенции. Собственно, только при таком подходе можно говорить о полноценном формировании учебных компетенций, пусть не по всем, но по многим образовательным стандартам.

5. Формирование социально-психологической компетентности

Еще один важнейший аспект деятельности психолога в современной школе — это подготовка учащихся по жизненно важным навыкам. В нашей школе предполагалась такая попытка, когда внедрялся курс «Этика и психология семейной жизни». Но из-за абстрактного характера содержания и некоторых других объективных трудностей эксперимент не состоялся.

Традиционные «школьные» компетенции дополняются социальными. Более того, социальные компетенции постепенно становятся ключевыми. Выдвижению социальных компетенций на первый план способствует ряд причин:

- гуманитаризация экономики — экономика перестает быть строго математической наукой и становится в большей степени наукой гуманитарной и, более того, сугубо социальной сферой деятельности;
- повышение роли менеджмента — огромное количество созданных товаров и предлагаемых услуг высокого качества нуждаются в эффективном менеджменте для их продвижения;
- социализация товара — современный товар получает достойную капитализацию, если он становится брэндом, а это уже во многом история социальная;
- расширение рынка социальных услуг — экономика социальных услуг по темпам роста опережает все традиционные отрасли (промышленность, транспорт и т. д.);
- социализация понятия «качество жизни» — список составляющих этого показателя постоянно пополняется социальными индикаторами;
- глобализация — требует навыков партнерства и взаимодействия;
- самоуглубление современного человека — переход от экстенсивного и вертикального роста к сущностному личностному развитию в большей мере опирается на социальное;
- идеологическая конкуренция — с падением Берлинской стены эта конкуренция не завершилась, тем более что в современном мире она становится все большей частью конкуренции экономической.

Содержание социальных компетенций во многом обуславливается реальной ситуацией социального развития. Так, например, в школах Великобритании один из основных учебных предметов — PSHE, направленный на освоение школьниками социальной компетенции, в разные годы в зависимости от текущих социальных ожиданий расшифровывался различно. Предмет включен в школьные программы в 2000 году и только за одно десятилетие означал:

- PSE (Personal and Social Education) — личностное и социальное образование;
- PSHE — личность, социум, здоровье и образование;
- PSHE — личность, социум, здоровье, эмоции;
- PSHEE (Personal Social Health Economic Education) — личность, социум, здоровье, экономика и образование.

В школе № 1910 в течение трех лет мы реализуем программу СЛИПЗ (социум, личность, интеллект, профессия, здоровье) — проводится один урок в неделю для учащихся 8–10 классов.

Последующие формы работы, не раскрывая подробно, обозначу по сути.

6. Профилактическая и консультационная работа

Профилактика аддиктивного поведения, здорового и безопасного образа жизни, психоэмоциональных проблем и т. д. Традиционная важная составляющая работы психолога.

7. Тренинговая работа

Разработка и проведение психологических тренингов в соответствии с актуальными запросами. В России тренинг не является привычной для формальной образовательной и воспитательной работы услугой. В то время как в других странах прохождение тренинга у школьного или подросткового психолога может быть даже определено судебным решением, например, в случае контроля агрессивного поведения.

8. Инклюзивная работа

Актуальнейшая работа для психологов московских школ и тех регионов, где ведется активная работа по созданию безбарьерной среды для детей с ОВЗ.

9. Исследовательская работа

Школьные психологические службы могут формировать значительный массив научных исследований по актуальным вопросам детского и подросткового развития. Например, сейчас, на мой взгляд, существует актуальная необходимость ответить на вопрос о сбалансированной, эффективной учебной нагрузке.

Во всем мире школьные психологические службы участвуют в национальных и региональных научно-исследовательских программах по проблемам социально-психологического развития детей и подростков.

10. Социально-гуманитарное образование

Психолог может принимать активное участие в реализации элективных и факультативных учебных

курсов, предпрофильной и профильной подготовке учащихся, ориентирующихся на профессии со значительным компонентом психологических знаний.

Наконец, современная школа может и должна стать одним из центров организации и самоорганизации жизни населения в местных сообществах, в проведении массовой просветительской работы. В формировании актуальных для населения социальных, психологических и гражданских компетенций.

Предлагаемая мною схема не является лапидарной, давящей схемой, но лишь определенным образом упорядоченным материалом для дискуссий и размышления профессионального сообщества.

«Когда он придет, настоящий день?» (Н. А. Добролюбов).

Какие необходимо создать условия для реализации современных целей психологической службы в школе

Предлагаю некоторые меры, необходимые для совершенствования работы школьных психологических служб.

1. Стандарт услуги

Необходимо формировать стандарт услуги школьного психолога. Профессиограмма современного психолога школы роднит его с учениками — и он, и они — энциклопедисты, которым предписано знать, уметь и выполнять необъятный объем предписаний. Но если у ученика и учителя есть конкретные требования, на которые он может ориентироваться, понимая, что придется предъявить, а что факультативно, то у психолога все рассчитано на его профессиональную интуицию.

2. Управление

Необходимо формировать четкую управленческую систему организации деятельности школьных психологических служб.

3. Включение в показатели эффективности школы критериев социально-психологической работы

Если в показателях эффективности деятельности школ нет таких критериев, как, например, социально-психологический климат в школе, уровень учебной и познавательной мотивации, психологические услуги оказанные учащимся, учителям, родителям, уровень социально-психологической активности учащихся и т. д., — следовательно, уровень востребованности подобной службы на порядок ниже тех, чья польза «задокументирована».

4. Аттестация психологов (неформальная)

Это важнейшая проблема, которая состоит в том, что всякий получивший диплом вуза или прошедший КПК работает в школе в соответствии со своими индивидуальными личностными и профессиональными воззрениями. Подобный подход девальвировал уровень профессиональной подготовки школьных психологов. Но необходима не формальная дистантная ат-



тестация по схоластическим вопросам, а реальная, наподобие той, которая дает лицензионное обоснование. Аттестация, ставящая своей целью не просто проверить знания психолога, а помочь, «глядя ему в глаза», разумным образом направить свои профессиональные усилия.

5. Профессиональные социальные сети

Следует развивать профессиональные социальные сети, создавая под них не только виртуальные, но, что особенно важно, реальные платформы взаимодействия профессионального сообщества.

6. Компетентность населения и просветительская деятельность

В целом следует направлять усилия на формирование социально-психологической компетентности, которая, в свою очередь, сможет обусловить востребованность профессиональных услуг психологов.

Сами психологи могут быть включены в то, что называется «образованием без диплома» или привычной для нас просветительской деятельностью.

7. Усиление взаимодействия школы и социума

Вовлечение школ в социальную жизнь местных сообществ, приближение школьного учебного процесса к реальным нуждам и требованиям современной социальной практики позволит повысить уровень востребованности учащимися и родителями услуг школьного психолога.

Школьную психологическую службу в современном образовательном процессе следует рассматривать как важнейший ресурс, направленный на раскрытие индивидуального личностного потенциала учащихся, повышения практической социально-психологической компетентности учителя и реальной помощи в формировании родительской компетентности, в реализации воспитательной ответственности российской семьи. Этот ресурс приобретет свою силу и значение в том случае, если качеству услуг, предлагаемых и оказываемых, будет придана форма оправданного целями образовательного процесса стандарта, а их уровень будет соответствовать международному конкурентоспособному качеству. Сейчас у психологии образования есть развилка — не повышать уровень ее качества и через некоторое время констатировать ее полную бесполезность либо, напротив, повысить ее уровень и через некоторое время уверенно свидетельствовать ее благотворное влияние.

яние. Но даже если усилиями школьной психологической службы не удастся в должной мере содействовать повышению качества образования и гуманизировать детскую среду, то ее отсутствие, без сомнения, сделает ребенка более одиноким в поисках своей личностной, образовательной и гражданской идентичности.

СТАТЬИ АВТОРА ПО ТЕМЕ:

1. Решетников О.В. Профессионализация как процесс первичного включения молодежи в трудовые отношения // Школьные технологии. — 2013. — №5.
2. Решетников О.В. Формирование позитивного социального опыта воспитанника как основа организации личностно развивающей среды // Школьные технологии. — 2013. — №6.
3. Решетников О.В. Оценка личностного развития ученика в образовательном процессе школы // Школьные технологии. — 2013. — №5; 2014. — №1.
4. Решетников О.В. Поколение Z и недалекое будущее рынка труда // Школьные технологии. — 2014. — №1.
5. Ковтун Л.И., Решетников О.В. Взаимодействие школы и детской общественной организации в современном образовательном пространстве // Школьные технологии. — 2014. — №2.
6. Решетников О.В. Путь к профессиональному успеху начинается в школе // Школьные технологии. — 2014. — №2.
7. Решетников О.В. Школа и социум: взаимодействие в новой социальной реальности // Школьные технологии. — 2014. — №5.
8. Решетников О.В. Формирование социальных компетенций в образовательном процессе школы // Школьные технологии. — 2014. — №5.
9. Решетников О.В., Решетникова О.Н. Феномен родительства в современном обществе // Вестник практической психологии образования. — 2014. — №3.
10. Решетников О.В. Может ли психолог помочь стать успешным // Вестник практической психологии образования. — 2014. — №3.
11. Решетников О.В. Оценка личностного развития ученика // Проблемы современного образования. — 2011. — №5. — С. 20–27. — [Электронный ресурс] Режим доступа http://www.pmedu.ru/downloads/full-text/2011_5.pdf
12. [Электронный ресурс] Режим доступа <http://www.ИОСЛ.рф>

Технология внедрения эффективных моделей деятельности центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи

От редакции: данная технология была разработана сотрудниками ГБОУ ДПО (повышения квалификации) специалистов — центра повышения квалификации «Региональный социопсихологический центр» (г. Самара) при участии специалистов центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи России.

Работа проводилась в рамках реализации Государственного контракта №07.028.11.0021 от 16.10.2013 года (II этап); проекта 2013-02.08-07-028-Ф-105.190 «Разработка комплекса мероприятий по совершенствованию деятельности центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи детям».

Сам проект является частью Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 годы в рамках подмероприятия 2.8 «Повышение квалификации работников сферы образования в целях распространения современных моделей успешной социализации детей» и результатом реализации двух мероприятий: «Распространение на всей территории Российской Федерации современных моделей успешной социализации детей» и «Модернизация общего и дошкольного образования как института социального развития».

Цель проекта: создание методических рекомендаций Минобра России для органов государственной власти субъектов РФ в сфере образования по совершенствованию деятельности центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи.

Руководитель проекта: Ключева Татьяна Николаевна, кандидат психологических наук, директор ГБОУ ДПО (повышения квалификации) специалистов — центра повышения квалификации «Региональный социопсихологический центр» (г. Самара).

Программа включает следующие разделы:

- Описание технологии внедрения эффективных моделей деятельности центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи.
- Содержание технологии внедрения эффективных моделей деятельности центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи.

- Нормативно-правовое регулирование деятельности центров.
- Основные направления деятельности центра.
- Краткая характеристика разработанных программно-методических материалов.
- Краткая характеристика программ.
- Приложение 1. Регламент работы центра психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи.
- Приложение 2. Примерная форма договора на предоставление услуг центром психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи.
- Приложение 3. Примерная форма заявления на предоставление услуг центром психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи.
- Приложение 4. Формы отчетов центра психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи.
- Приложение 5. Примерная программа развития центра психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи.
- Приложение 6. Устав государственного (муниципального) бюджетного учреждения «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи» (примерный).
- Приложение 7. Критерии оценки качества оказания услуг центром.
- Приложение 8. Примерный перечень психодиагностических методик центра психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи.
- Приложение 9. Комплект учебно-методической документации по дополнительной образовательной программе.

С полным описанием технологии можно ознакомиться в электронной версии журнала на CD-диске.

Особые дети



И.Н. Доронина

Мониторинг уровня сформированности УУД у детей с ЗПР

Доронина Ирина Николаевна — педагог-психолог Красноярской общеобразовательной школы №7, высшая квалификационная категория. Окончила Омский государственный педагогический институт им. Горького, прошла переподготовку в АПК и ПП РО (г. Москва) по программе «Специальная психология и основы дефектологии». Стаж работы 30 лет, в данном учреждении — 23 года.

В статье проанализирована динамика формирования универсальных учебных действий (УУД) у учащихся начальной школы для детей с задержкой психического развития, рассказано об опыте работы психолога по формированию УУД у учащихся. Полная версия статьи, в том числе все приложения, представлена в электронной версии журнала (см. CD-диск).

Начальная школа играет исключительно важную роль в общей системе образования. Это то звено, которое должно обеспечить целостное развитие личности ребенка, его социализацию, становление элементарной культуры деятельности и поведения, формирование интеллекта и общей культуры. Определить современные требования к начальной школе, обеспечить качество начального образования — основная задача федеральных государственных образовательных стандартов второго поколения.

Отличительной особенностью нового стандарта является его деятельностный характер, ставящий главной целью развитие личности учащегося. Система образования отказывается от традиционного представления результатов обучения в виде знаний, умений и навыков, формулировки стандарта указывают реальные виды деятельности, которыми учащийся должен овладеть к концу начального обучения. Требования к результатам обучения сформулированы в виде личностных, метапредметных и предметных результатов.

Личностные результаты — готовность и способность обучающихся к саморазвитию, сформированность мотивации к учению и познанию, ценностно-смысловые установки выпускников начальной школы, отражающие их индивидуально-личностные позиции, социальные компетентности, личностные качества.

Метапредметные результаты — освоенные обучающимися универсальные учебные действия (познавательные, регулятивные и коммуникативные).

Предметные результаты — освоенный обучающимися в ходе изучения учебных предметов опыт специфической для каждой предметной области деятельности по получению нового знания, его преобразованию и применению, а также система основополагающих элементов научного знания, лежащая в основе современной научной картины мира.

Неотъемлемой частью ядра нового стандарта являются универсальные учебные действия (УУД). Под УУД понимают «общеучеб-

ные умения», «общие способы деятельности», «надпредметные действия» и т. п. Для УУД предусмотрена отдельная программа — программа формирования универсальных учебных действий (УУД). Все виды УУД рассматриваются в контексте содержания конкретных учебных предметов. Наличие этой программы в комплексе Основной образовательной программы начального общего образования задает деятельностный подход в образовательном процессе начальной школы.

В 2013–2014 учебном году наше образовательное учреждение приступило к реализации ФГОС начального общего образования. Это достаточно важно, так как учащиеся нашей школы после окончания 4 класса продолжают обучение в массовых общеобразовательных школах.

Но контингент учащихся нашей школы, реализующей адаптированную основную образовательную программу для детей с задержкой психического развития, достаточно разнообразен и отличен от состава учащихся массовых общеобразовательных школ.

Основным медицинским показанием к приему в специальные школы для детей с задержкой психического развития является наличие задержки интеллектуального развития церебрально-органического генеза, при которых нарушения познавательной деятельности связаны преимущественно с недостаточностью памяти, внимания, темпа психических процессов, повышенной истощаемостью, низкой работоспособностью, негрубой степенью недоразвития отдельных корковых функций. Задержка интеллектуального развития выступает либо в чистом виде, либо в сочетании с явлениями эмоционально-волевой незрелости по типу органического инфантилизма, с церебральным, неврозоподобным синдромами, психомоторной расторможенностью, задержкой физического развития либо общей соматической ослабленностью негрубой степени выраженности.

В нашу школу часто направляются дети с целью дифференциальной диагностики. Это неуспевающие учащиеся массовых общеобразовательных школ, воспитанники специализированных логопедических детских садов.

С трудом адаптируются в массовой общеобразовательной школе дети с расстройством аутистического спектра, с нарушением опорно-двигательного аппарата, и они также часто становятся учащимися данной школы.

В результате психологического обследования было выявлено, что в нашей школе обучается 83% детей с задержкой психического развития церебрально-органического генеза, 8% детей с расстройством аутистического спектра, 9% детей направлены в школу на дифференциальную диагностику,

Для эффективного формирования личностных и метапредметных результатов учащихся необходимо

оценить уровень развития УУД у учащихся школы. В основу изучения уровня сформированности УУД положены методические рекомендации «Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли» под ред. А.Г. Асмолова [4].

Оценивает уровень сформированности УУД у учащихся учитель (через наблюдение) и психолог (с помощью методик, тестов). Обследование учащихся проводилось в начале учебного года. Первоначально были выбраны методики, более доступные учащимся данной школы. Необходимо было оценить уровень сформированности следующих универсальных учебных действий:

1. Личностные УУД

1.1. Самоопределение:

- чувства сопричастности к своей Родине, народу и истории и гордости за них, ответственности человека за благосостояние общества;
- ознакомление с миром профессий, их социальной значимостью и содержанием;
- формирование адекватной позитивной осознанной самооценки и самопринятия.

1.2. Смыслообразование:

- развитие познавательных интересов, учебных мотивов.

Для оценки сформированности личностных УУД были выбраны следующие методики: «Лесенка» (1–4 класс) (приложение 1); Оценка школьной мотивации (Н. Лусканова) (2–4 класс) (приложение 2); Беседа о школе (мотивация) (1 класс) (приложение 3).

2. Регулятивные УУД

Критериями сформированности у учащегося произвольной регуляции своего поведения и деятельности выступают следующие умения:

- выбирать средства для организации своего поведения;
- помнить и удерживать правило, инструкцию во времени;
- планировать, контролировать и выполнять действие по заданному образцу и правилу;
- предвосхищать результаты своих действий и возможные ошибки;
- начинать выполнение действия и заканчивать его в требуемый временной момент;
- тормозить реакции, не имеющие отношения к цели.

Оценка сформированности произвольной регуляции эмоций, поведения в целом проводилась через наблюдение за эмоциональными реакциями, поведением ребенка в процессе обследования, игры ребенка; оценивались наличие или отсутствие импульсивности, степень выраженности аффективных реакций в соотношении с умением их сдерживать, возможность регулировать и анализировать свои эмоции, переживания, поведение (в том числе речевую активность).



Методики, используемые для оценки сформированности регулятивных УУД; Методика «Кодирование» (приложение 4); Корректирующая проба (приложение 5); Методика Когана [7].

3. Познавательные УУД

Выделяют:

3.1. Общеучебные универсальные действия:

- самостоятельное выделение и формулирование познавательной цели;
- поиск и выделение необходимой информации; применение методов информационного поиска, в том числе с помощью компьютерных средств;
- умение осознанно и произвольно строить речевое высказывание в устной и письменной форме;
- выбор наиболее эффективных способов решения задач в зависимости от конкретных условий;
- рефлексия способов и условий действия, контроль и оценка процесса и результатов деятельности;

3.2. Универсальные логические действия:

- анализ объектов с целью выделения признаков (существенных, несущественных);
- синтез как составление целого из частей, в том числе с самостоятельным достраиванием, восполнением недостающих компонентов;
- выбор оснований и критериев для сравнения, сериации, классификации объектов;
- установление причинно-следственных связей;
- построение логической цепи рассуждений;
- доказательство;

- выдвижение гипотез и их обоснование.

3.3. Действия постановки и решения проблем.

Список методик для оценки сформированности познавательных УУД: исследование пространственных представлений, пространственного анализа и синтеза — кубики Кооса [7]; исследование наглядно-образного мышления — матрицы Равена [7]; исследование словесно-логического мышления (парные аналогии, простые аналогии, исключение понятий, исключение предметов, понимание переносного смысла метафор, поговорок; составление рассказа по последовательному ряду картинок) [7].

4. Коммуникативные УУД

В состав базовых (то есть абсолютно необходимых для начала обучения ребенка в школе) предпосылок входят следующие компоненты:

- потребность ребенка в общении с взрослыми и сверстниками;
- владение определенными вербальными и невербальными средствами общения;
- приемлемое (то есть не негативное, а желательно эмоционально позитивное) отношение к процессу сотрудничества;
- ориентация на партнера по общению;
- умение слушать собеседника.

Список методик для оценки сформированности коммуникативных УУД: «Рукавички» (приложение 6).

Результаты оценки сформированности УУД учащихся 1–4 классов (на сентябрь) представлены в табл. 1.

класс	Личностные УУД							Регулятивные УУД		Познавательные УУД		Коммуникативные УУД		
	Самооценка			Мотивация				Недостаточно сформировано	Сформировано в соответствии с возрастом	Недостаточно сформировано	Сформировано в соответствии с возрастом	Сотрудничество		
	Адекватная	Завышенная	Заниженная	Негат. отнош.	Низкая мотив.	Полож. отнош.	Хорош. мотив.					Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
1а	33	67	0	0	45	55	0	55	45	100	0	9	18	73
1б	33	67	0	34	50	8	8	92	8	100	0	50	50	0
2а	0	100	0	42	25	25	8	67	33	100	0	17	66	17
2б	58	42	0	17	33	3	17	100	0	100	0	17	50	33
3	56	33	11	11	11	56	2	88	12	100	0			
4а	67	33	0	22	22	11	45	67	33	100	0			
4б	70	30	0	50	20	20	10	100	0	100	0			

Табл. 1. Уровень сформированности УУД у учащихся 1–4 классов (сентябрь), %

Как показали результаты обследования, у 100% учащихся недостаточно сформированы познавательные УУД, только у 18% учащихся регулятивные УУД сформированы в соответствии с возрастной нормой. Это обусловлено в большей мере наличием у учащихся органического поражения ЦНС.

У учащихся 1-х классов преобладает завышенная самооценка (67%), более адекватна самооценка учащихся 4-х классов (67%, 70%); низкая школьная мотивация наблюдается у учащихся 1б (84%), 2а (67%), 4б (70%) классов; положительное отношение к школе сформировано у 55% учащихся 1а класса, 56% учащихся 4а класса, 77% учащихся 3 класса. Умеют сотрудничать 91% учащихся 1а класса, 83% учащихся 2а и 2б классов.

Опираясь на данные, полученные в результате обследования, можно планировать работу с учащимися по формированию УУД. Формирование УУД происходит непосредственно во время учебной и внеурочной деятельности. Кроме того, работа психолога в рамках реализации программы «Игротерапия» также способствует формированию УУД у учащихся. В основу программы курса «Игротерапия» положены следующие программы.

1. С.В. Крюкова «Удивляюсь, злюсь, боюсь, хвастаюсь и радуюсь», «Давайте жить дружно!» (1 класс) [3].

Основная цель программ — ввести ребенка в сложный мир человеческих эмоций, помочь прожить определенное эмоциональное состояние, объяснить, что оно обозначает, и дать ему словесное наименование.

Задачи программ: научить детей понимать собственное эмоциональное состояние, выражать свои чувства и распознавать чувства других людей через мимику, жесты, выразительные движения, интонации.

2. Н.Я. Семаго «Формирование пространственных представлений (ФПП)» (1 класс) [9].

Основная цель программы: формирование пространственных представлений.

Решаемые с помощью данной программы задачи будут способствовать:

- освоению ребенком правильного использования и понимания предлогов, сложных речевых конструкций;
- формированию навыков словообразования, расширению словарного запаса и общей осведомленности, объема знаний об окружающем мире;
- развитию способности к вербальному анализу и вербально-логическому мышлению;

3. Т.В. Ахутина, Н.М. Пылаева и др. «Скоро школа» (1 класс) [1].

Программа содержит материал, способствующий развитию произвольного внимания, навыков программирования и контроля, формированию пространственных представлений.

4. О.В. Хухлаева «Тропинка к своему Я» (2, 3 класс) [10].

Основная цель программы — помочь младшим школьникам понимать себя, взаимодействовать со сверстниками, учителями и родителями, найти свое место в школьной жизни.

класс	Личностные УУД								Регулятивные УУД		Познават. УУД		Коммуникативные УУД		
	Самооценка			Мотивация					Недостаточно сформировано	Сформировано в соответствии с возрастом	Недостаточно сформировано	Сформировано в соответствии с возрастом	Сотрудничество		
	Адекватная	Завышенная	Заниженная	Негат. отнош.	Низкая мотив.	Полож. отнош.	Хорош. мотив.	Выс. уровень					Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
1а	67	33	0	0	17	33	25	25	50	50	100	0	8	17	75
1б	50	42	8	17	8	25	33	17	75	25	100	0	17	50	33
2а	62	38	0	46	8	8	15	23	62	38	100	0	15	31	54
2б	50	40	10	20	10	20	30	20	100	0	100	0	10	30	60
3	100	0	0	33	11	33	0	22	89	11	100	0			
4а	88	12	0	0	12	38	0	50	62	38	88	12			
4б	73	27	0	46	36	18	0	0	91	9	82	18			

Табл. 2. Уровень сформированности УУД у учащихся 1–4 классов (апрель), %



5. Н.М. Пылаева, Т.В. Ахутина «Школа умножения» (3 класс) [6].

Основная задача программы — развитие произвольного внимания, планирования и контроля. Данная программа разработана для учащихся 2–3 классов начальной школы на материале таблицы умножения. Упражнения на материале таблицы умножения дают широкие возможности дозировать усложнять требования к программированию и контролю деятельности.

6. Т.Н. Князева «Я учусь учиться» (4 класс) [2].

Цель данного курса психологических занятий — сформировать у учащихся психологическую готовность к обучению на второй ступени школы и преодолеть возможную дезадаптацию, связанную с переходом на новую ступень; активизировать мотивационный и интеллектуальный потенциал ребенка, в привлекательной для него форме показать интересные стороны познавательной деятельности и собственные возможности ребенка в этой сфере.

Занятия по данным программам позволяют формировать у учащихся регулятивные, коммуникативные, личностные, познавательные УУД.

В апреле было проведено итоговое психологическое обследование с целью оценки динамики сформированности УУД у учащихся школы. Результаты обследования приведены в табл. 2. Было выявлено, что увеличилось число учащихся с адекватной самооценкой (в 1а классе — на 34%, во 2а классе — на 62%, в 3 классе — на 44%, в 1б классе — на 17%, в 4а классе — на 21%); возросло число учащихся с сформированным положительным отношением к школе (в 1а классе — на 28%, в 1б классе — на 59%, во 2а классе — на 13%, во 2б классе — на 20%, в 4а классе — на 32%).

Но наряду с этим наблюдается незначительная динамика в формировании регулятивных УУД (в 1а классе — на 5%, в 1б классе — на 17%, во 2а классе — на 5%, в 4а классе — на 5%, в 4б классе — на 9%) и познавательных УУД учащихся (в 4а классе — на 12%, в 4б классе — на 18%). Это, как отмечалось выше, в определенной степени обусловлено особенностями учащихся данной школы. Поэтому данные исследования подтверждают, что для учащихся школ, реализующих адаптированную основную образовательную программу для детей с задержкой психического развития, необходим специальный ФГОС начального образования, который учитывает особенности данных детей и позволяет им реализовывать свой потенциал социального и психического развития при условии вовремя начатого и адекватно организованного обучения и воспитания.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Ахутина Т.В., Манелис Н.Г., Пылаева Н.М., Хотылева Т.Ю. Скоро школа. Пособие по подготовке детей к школе. — М.: Теревинф, Генезис, 2006.

2. Князева Т.Н. Я учусь учиться. Практический курс развивающих занятий для младших школьников. — М.: АРКТИ, 2004.
3. Крюкова С.В., Слободяник Н.П. Удивляюсь, злюсь, боюсь, хвастаюсь и радуюсь. Программы эмоционального развития детей дошкольного и младшего школьного возраста. — М.: Генезис, 2007.
4. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: Пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.; под ред. А. Г. Асмолова. — М.: Просвещение, 2010.
5. Психология детей с задержкой психического развития: Хрестоматия. — СПб: Речь, 2004.
6. Пылаева Н.М., Ахутина Т.В. Школа умножения. Методика развития внимания у детей 7–9 лет. — М.: Теревинф, Генезис, 2006.
7. Семаго М.М., Семаго Н.Я. Организация и содержание деятельности психолога специального образования: Метод. пособие. — М.: АРКТИ, 2005.
8. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст. — СПб: Речь, 2006.
9. Семаго Н.Я. Методика формирования пространственных представлений у детей дошкольного и младшего школьного возраста: Практ. пособие. — М.: Айрис-пресс, 2007.
10. Хухлаева О.В. Тропинка к своему Я: уроки психологии в начальной школе (1–4). — М.: Генезис, 2008.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

МЕТОДИКА «ЛЕСЕНКА»

Цель: выявление уровня развития самооценки.

Оцениваемые УУД: личностные УУД, самоопределение.

Возраст: 1–4 класс.

Форма (ситуация оценивания): фронтальный письменный опрос.

Учащимся предлагается следующая инструкция: «Ребята, нарисуйте на листе бумаги лестницу из 10 ступенек (психолог показывает на доске).

На самой нижней ступеньке стоят самые плохие ученики, на второй ступеньке чуть-чуть получше, на третьей — еще чуть-чуть получше и т. д., а вот на верхней ступеньке стоят самые лучшие ученики. Оцените сами себя, на какую ступеньку вы сами себя поставите? А на какую ступеньку поставит вас ваша учительница? А на какую ступеньку поставит вас ваша мама, а папа?»

Критерии оценивания:

- 1–3 ступени — низкая самооценка;
- 4–7 ступени — адекватная самооценка;
- 8–10 ступени — завышенная самооценка.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

АНКЕТА ПО ОЦЕНКЕ УРОВНЯ ШКОЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ (Н. ЛУСКАНОВА)

Цель: анкета предназначена для выявления мотивационных предпочтений в учебной деятельности. Может быть использована в работе со школьниками 1–4-х классов.

Оцениваемые УУД: действие смыслообразования, направленное на установление смысла учебной деятельности для учащегося.

Форма: анкета.

1. Тебе нравится в школе?
 - Нравится
 - Не очень нравится
 - Не нравится
2. Утром, когда ты просыпаешься, то всегда с радостью идешь в школу или тебе часто хочется остаться дома?
 - Иду с радостью
 - Бывает по-разному
 - Чаще всего хочется остаться дома
3. Если учитель сказал, что завтра в школу необязательно приходить всем ученикам и желающие могут остаться дома, ты пошел бы в школу или остался бы дома?
 - Не знаю точно
 - Остался бы дома
 - Пошел бы в школу

№	Балл за 1 ответ	Балл за 2 ответ	Балл за 3 ответ
1	1	3	0
2	0	1	3
3	1	0	3
4	3	1	0
5	0	3	1
6	1	3	0
7	3	1	0
8	1	0	3
9	1	3	0
10	3	1	0

Ключ к Анкете по оценке уровня школьной мотивации

4. Ты доволен, когда у вас отменяют какие-либо уроки?

- Доволен
- Бывает по-разному
- Не доволен

5. Ты хотел бы, чтобы тебе не задавали домашних заданий?

- Хотел бы
- Не хотел бы
- Не знаю точно

6. Ты хотел бы, чтобы в школе не было уроков, но остались одни перемены?

- Хотел бы
- Не хотел бы
- Не знаю точно

7. Часто ли ты рассказываешь своим родителям о школе?

- Часто
- Иногда
- Почти никогда не рассказываю

8. Ты хотел бы, чтобы у тебя был менее строгий учитель?

- Точно не знаю
- Не хотел бы
- Хотел бы

9. Много ли у тебя друзей в классе?

- Не очень много
- Много
- Почти нет

10. Тебе нравятся твои одноклассники?

- Нравятся
- Некоторые нравятся, а некоторые — не очень
- Большинство не нравится

Вариант расчетов по А.Ф.Ануфриеву:

- За первый ответ — 3 балла,
- За второй ответ — 1 балл,
- За третий ответ — 0 баллов.

5 основных уровней школьной мотивации.

1. 25–30 баллов (максимально высокий уровень) — высокий уровень школьной мотивации, учебной активности.

Такие дети отличаются наличием высоких познавательных мотивов, стремлением наиболее успешно выполнять все предъявляемые школой требования. Они очень четко следуют всем указаниям учителя, добросовестны и ответственны, сильно переживают, если получают неудовлетворительные оценки или замечания педагога.

2. 20–24 балла — хорошая школьная мотивация.

Подобные показатели имеют большинство учащихся начальных классов, успешно справляющихся с учебной деятельностью. Такой уровень мотивации является средней нормой.



3. 15–19 баллов — положительное отношение к школе, но школа привлекает больше внеучебными сторонами.

Такие дети достаточно благополучно чувствуют себя в школе, однако чаще ходят в школу, чтобы общаться с друзьями, с учителем. Им нравится ощущать себя учениками, иметь красивый портфель, ручки, тетради. Познавательные мотивы у таких детей сформированы в меньшей степени и учебный процесс их мало привлекает.

4. 10–14 баллов — низкая школьная мотивация.

Подобные школьники посещают школу неохотно, предпочитают пропускать занятия. На уроках часто занимаются посторонними делами, играми. Испытывают серьезные затруднения в учебной деятельности. Находятся в состоянии неустойчивой адаптации к школе.

5. Ниже 10 баллов — негативное отношение к школе, школьная дезадаптация.

Такие дети испытывают серьезные трудности в школе: они не справляются с учебой, испытывают проблемы в общении с одноклассниками, во взаимоотношениях с учителем. Школа нередко воспринимается ими как враждебная среда, пребывание в которой для них невыносимо. Ученики могут проявлять агрессивные реакции, отказываться выполнять те или иные задания, следовать тем или иным нормам и правилам. Часто у подобных школьников отмечаются нарушения нервно-психического здоровья.

ПРИЛОЖЕНИЕ 6

ЗАДАНИЕ «РУКАВИЧКИ» (Г.А. ЦУКЕРМАН)

Оцениваемые УУД: коммуникативные действия по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества (кооперация).

Возраст: начальная ступень (6,5–7 лет).

Форма (ситуация оценивания): работа учащихся в классе парами.

Метод оценивания: наблюдение за взаимодействием и анализ результата.

Описание задания: детям, сидящим парами, дают по одному изображению рукавички и просят украсить их так, чтобы они составили пару, то есть были бы одинаковыми.

Инструкция: «Дети, перед Вами лежат две нарисованные рукавички и карандаши. Рукавички надо украсить так, чтобы получилась пара — для этого они должны быть одинаковыми. Вы сами можете придумать узор, но сначала надо договориться между собой, какой узор рисовать, а потом приступать к рисованию».

Материал: каждая пара учеников получает изображение рукавиц (на правую и левую руку) и по одинаковому набору карандашей.

Критерии оценивания:

- продуктивность совместной деятельности оценивается по степени сходства узоров на рукавичках;
- умение детей договариваться, приходиться к общему решению, умение убеждать, аргументировать и т. д.;
- взаимный контроль по ходу выполнения деятельности: замечают ли дети друг у друга отступления от первоначального замысла, как на них реагируют;
- взаимопомощь по ходу рисования,
- эмоциональное отношение к совместной деятельности: позитивное (работают с удовольствием и интересом), нейтральное (взаимодействуют друг с другом в силу необходимости) или отрицательное (игнорируют друг друга, ссорятся и др.).

Показатели уровня выполнения задания:

1) низкий уровень — в узорах явно преобладают различия или вообще нет сходства; дети не пытаются договориться или не могут прийти к согласию, настаивают на своем;

2) средний уровень — сходство частичное: отдельные признаки (цвет или форма некоторых деталей) совпадают, но имеются и заметные отличия;

3) высокий уровень — рукавички украшены одинаковым или весьма похожим узором; дети активно обсуждают возможный вариант узора, приходят к согласию относительно способа раскрашивания рукавичек; сравнивают способы действия и координируют их, строя совместное действие; следят за реализацией принятого замысла.

Полная версия статьи, в том числе все приложения, представлена в электронной версии журнала (см. CD-диск).

Л.А. Ясюкова

ФГОС и дальнейшее падение качества образования



*Перед современной педагогикой поставлена сложная задача: необходимо успевать реорганизовывать образовательные программы в соответствии с научно-техническими достижениями, лавинообразно нарастающими информационными потоками и социальными изменениями, происходящими в обществе. Учебные программы необходимо разрабатывать таким образом, чтобы их усвоение подготовило детей к самостоятельной жизни, чтобы, окончив школу, они обладали необходимым объемом знаний и навыков, который требуется в современном им обществе, умели ориентироваться в динамично изменяющемся мире. Российская педагогика пока не очень преуспела в этом направлении: **современные программы и методы преподавания, несмотря на массу инноваций, не решают основной задачи — качественного обучения всех детей, приходящих в школу.***

Уровень необразованности основной массы выпускников уже никого не удивляет. За последние десятилетия мы привыкли к неграмотности и низкому уровню культуры нашей молодежи. Министерство образования фактически признается в своей беспомощности изменить что-либо к лучшему, поскольку периодически снижает минимально требуемые для получения аттестата баллы по ЕГЭ. Известно, что в 2014 году опять пришлось значительно снизить минимальный балл за экзамены по русскому языку и математике, иначе более 20% выпускников не получили бы аттестата.

Невозможность получения полноценного образования закладывается еще в начальных классах. О дефективности программ русского языка я писала неоднократно [14, 22 и др.]. Всем известно, в русском языке нет соответствия между звучанием и написанием, и писать надо так, как видим и по правилам, но не так, как говорим и слышим. До середины 80-х годов прошлого века использовали зрительно-логический метод обучения, про фонетику упоминали только в 5-м классе, и все были грамотными. Современные учебные программы, основанные на фонетическом методе обучения, который разработан и внедрен Д.Б. Элькониным и его учениками, ведет к формированию слуховой доминанты: звучание слова становится для ребенка первичным, главным, а буквы, написание — вторичным. С 1-го по 6-й класс учащиеся выполняют еще и массу заданий на звуковую запись слов, то есть пишут: «малако» (молоко), «йожык» (ёжик), «акиан» (океан) и пр. В итоге такого обучения, спасибо Д.Б. Эльконину и его последователям, дети пишут, как слышат, а выпускники школ в абсолютном

Ясюкова Людмила Аполлоновна — кандидат психологических наук, доцент, преподаватель СПб НОУ ДО Институт практической психологии «Иматон».



большинстве не только неграмотны, но и не владеют осмысленным чтением, то есть не могут читать художественную и научную литературу, потому что не понимают содержания текстов. Естественно, о культурном и общем интеллектуальном развитии говорить не приходится.

За последние десятилетия существенным изменениям подверглись и методы преподавания математики — в результате дети не овладевают навыками счета. Даже в 4–5-х классах многие учащиеся не умеют считать с переходом через десяток, не владеют навыками умножения и деления. К такому печальному результату приводят следующие нововведения: заучивание состава числа и таблицы сложения, обучение счету с использованием линейки. Модернизаторы методов обучения, к сожалению, не вполне понимают функции и возможности различных психических процессов. Например, возможности памяти ограничиваются хранением и воспроизводством информации в том виде, как она была зафиксирована. Операторные возможности памяти не имеет. Это прерогативы мышления. Следовательно, когда дети заучивают состав числа, то они просто запоминают и потом воспроизводят определенные образцы, но при этом собственно считать не обучаются и не умеют. Современные первоклассники не обучаются и не умеют оперировать числами, которые они заучивают. Чтобы как-то продвинуть детей в счете, им показывают, как считать, используя линейку. Линейка позволяет детям наглядно производить операции в пределах 20 и закрепляет навыки наглядных манипуляций, в результате чего дальнейшее освоение действий с многозначными числами, операций умножения и деления, требующих выхода в многомерные абстрактные представления, оказываются невозможными. Далее учащиеся учат таблицу сложения, но поскольку они не вычисляют, то у них не формируется такой интеллектуальной структуры, как представительство числового поля, и таблицу умножения они освоить не могут. Нет проблем только у тех детей, которые научились хорошо считать до поступления в школу (около 30–40% первоклассников), но и у них начинает тормозиться дальнейшее развитие математических способностей, так как собственно математикой на уроках учащиеся занимаются сейчас значительно меньше, чем 10–15 лет назад.

Сейчас особые надежды возлагаются на разработанный Институтом стратегических исследований в образовании РАО нормативный документ — Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС). Видимо, с учетом невозможности остановить падение уровня знаний учащихся в ФГОС выдвигаются новые цели образования, которые А.Г. Асмолов комментирует следующим образом: «Целью образования становится общекультурное, личностное и познавательное развитие учащихся, обеспечивающее такую ключевую компетенцию как умение учиться» [1, с. 7]. Приоритетной становится задача развития, чтобы школьники могли, если захотят, учиться самостоятельно.

К сожалению, падению качества образования способствуют и нововведения, рекомендуемые в ФГОС. Дело в том, что в соответствии с приоритетными задачами развития, более половины времени урока уходит на общие рассуждения или выполнение психологических игровых заданий. Учитель пытается подвести детей к тому, чтобы они поставили, осознали цель урока, обсудили конкретные задачи, составили план, последовательность действий по достижению цели и решению поставленных задач. У современных первоклассников не остается времени на отработку элементарных навыков счета, чтения, грамотного письма. Заданий на дом не задают, то есть и дома они лишены возможности совершенствовать предметные навыки. Зато имеются ежедневные внеурочные, якобы развивающие занятия, на которых дети так перевозбуждаются и устают, что начисто забывают все, что было на основных уроках в первой половине дня.

Свою лепту в бестолковость начального образования вносит и программа «Окружающий мир», которая представляет собой окрошку из различных областей культуры и знаний, содержащая еще и разнообразные ошибки. Вот пример из пособия «Работаем по новым стандартам» практико-ориентированного занятия: «Изучение следов зверей». Планируемый результат: «дети научиться ориентироваться в лесу в зимнее время года» (5, с. 114). Неужели авторы не знают, что по следам зверей в лесу ориентироваться невозможно? Следы зверей никому не помогут выйти из леса, для этого есть другие приметы. Утешает лишь то, что наш второклассник вряд ли окажется один в зимнем лесу, соответственно, не сможет применить на практике полученные в школе ошибочные сведения. Вся программа «Окружающего мира» имеет такой же развивающий потенциал, как и уроки по изучению следов зверей — она оставляет учащихся в дебрях необразованности, но никуда вывести не может.

В чем видел дефект образовательной системы Л.С. Выготский и какой экспериментально обоснованный выход он предлагал? Он резко критиковал подход (до сих пор считающийся научным с психологической точки зрения), в котором утверждается, что принципы обучения в начальной школе должны соответствовать особенностям детского мышления данного возраста, то есть ориентироваться на наглядно-образный его характер. Л.С. Выготский считал, что подобное обучение не что иное, как «перенесение системы обучения, приуроченной к дошкольнику, в школу, закрепление на первых четырех годах школьного обучения слабых сторон дошкольного мышления» [4, с. 252].

До школы, пока не началось систематическое обучение, ребенку не приходится ежедневно сталкиваться с информационными потоками, обобщать и усваивать новые знания, то есть операциями мышления он пользуется только время от времени. Соответственно, у него не отрабатывается и не закрепляется какой-либо вариант мышления. С началом школьного

обучения значительно (в разы), скачкообразно возрастает объем новой информации, которую ежедневно приходится обрабатывать и усваивать ребенку. И тот способ обработки информации, который будет постоянно, на протяжении первых трех-четырёх лет использовать ребенок, закрепится в виде операциональных структур, то есть способов мышления. Именно поэтому Л.С. Выготский резко критиковал принцип «наглядности и образности» в организации учебного материала в начальных классах, так как благодаря этому происходит закрепление наглядно-образного, примитивного, детского мышления. Переходя в среднюю школу, такой ребенок испытывает трудности при изучении наук, так как у него не сформировались операции, необходимые для восприятия и понимания закономерностей построения научных знаний.

Если опять обратиться к самому Л.С. Выготскому, то он в экспериментальном исследовании доказал, как следует строить обучение в начальных классах, чтобы у всех детей сформировать понятийное мышление. Он еще в 20-е годы прошлого века показал, какое влияние оказывает усвоение научных понятий детьми в начальной школе (1–4 классы) на развитие их спонтанного мышления, то есть того наглядно-образного мышления, которое у них сложилось до поступления в школу. Эксперимент проводился при внедрении в начальную школу новой программы по обществоведению. Для сравнения развития научных и спонтанных понятий в конце каждого учебного года проводилось тестирование: школьникам предлагались однотипные интеллектуальные задания, но на различном — научном (обществоведческом) и житейском — материале. Сравнительный анализ развития тех и других понятий в течение 4-х лет обучения показал, что «в образовательном процессе развитие научных понятий опережает развитие спонтанных. В области научных понятий мы имеем дело с более высокими уровнями осознания, чем в области житейских понятий. Поступательный рост этих высоких уровней в области научного мышления и быстрый прирост житейских понятий свидетельствуют: накопление знаний неуклонно ведет к повышению уровня научного мышления, что, в свою очередь, сказывается на развитии спонтанного мышления и доказывает ведущую роль обучения в развитии школьника» [4, с. 186]. И далее Л.С. Выготский пишет: «тем, что знания передаются ребенку в определенной системе, объясняется раннее созревание научных понятий и то, что уровень их развития выступает как зона ближайших возможностей в отношении житейских понятий, проторяя им путь, являясь своего рода пропедевтикой их развития» [4, с. 187]. При усвоении научных знаний формируются понятийные структуры, которые и перестраивают спонтанное мышление ребенка по понятийному принципу. Л.С. Выготский писал: **«вопрос о развитии научных понятий в школьном возрасте есть, прежде всего, практический вопрос огромной, может быть, даже первостепенной важности с точки зрения задач, стоящих перед школой в связи с обучением ребенка»** [4, с. 184–185].

Вся моя почти тридцатилетняя исследовательская и практическая работа в школах убедила меня в правоте Л.С. Выготского: именно изучение наук формирует понятийное мышление, создает мощный потенциал интеллектуального и личностного развития, но не ставшие уже традиционными психологические занятия и игры. В современном образовании есть программы, которые способствуют формированию понятийного мышления учащихся, и есть программы, которые блокируют этот процесс, закрепляя примитивные формы обработки информации, что в дальнейшем ограничивает возможности ее усвоения [10]. Мои многолетние исследования показали, что развитие понятийное мышление качественно меняет всю дальнейшую жизнь ребенка, в том числе, и характер прохождения подросткового кризиса [7, 11, 12, 20, 21, 24]. Понятийное мышление способствует развитию социального интеллекта, толерантности, формирует адекватную самооценку и позитивные коммуникативные установки, оптимизируя сферу общения [13, 23]. Оно же стимулирует развитие различных способностей (лингвистических, математических и пр.), в результате чего снимается эмоциональное напряжение в процессе учебы, формируются уверенность в своих силах и учебная мотивация [9, 18, 19]. Понятийное мышление дает скачок в развитии креативности, способствует формированию позитивных жизненных ценностей, правового и гражданского сознания [8, 15, 16, 24].

В каком направлении идет реформирование образования? Происходит последовательный отказ от изучения наук в начальной и средней школе, «отказ от академической парадигмы образовательного процесса в пользу экологической» [1, с. 10]. Из начальной школы давно, еще в конце 90-х годов, исчезло природоведение как естественная наука. Вместо этого возникла программа «Окружающий мир», в которой приводятся разрозненные сведения о природе, культуре, истории, искусстве и религии. Дети читают и пересказывают, никакое мышление не требуется и не развивается. За последние 20 лет аналогичным образом изменились программы и 5–7-х классов. Началось с истории: вместо научного анализа развития общества (курс «История развития цивилизаций») дети получили «Историю в картинках». Потом вместо ботаники, с ее научной классификацией и систематизацией информации, появилось природоведение, или рассказы о природе. Ничего не осталось от последовательного изучения биологических наук. Было: 5 класс — ботаника, 6–7 классы — зоология, 8 класс — анатомия, 9 класс — общая биология. Сейчас в учебниках с 6-го по 9-й вперемешку содержатся сведения из различных разделов биологии. Далее и физику преобразовали в продолжение рассказов об окружающем мире, и вместо решения задач в курсе «Механики» школьники рисуют презентации. Логичным продолжением упрощения образования являются интегрированные курсы «Обществознание» и «Естественнознание», в которых конкретные науки (физика, биология, химия, история и пр.) вообще не изучают-



ся. Используется принцип: обо всем понемножку и в картинках. Падение интереса к учебе и низкая успеваемость в 7–8-х классах нам привычно объясняют подростковым кризисом, что освобождает академическую педагогику от самокритики. Какие могут быть претензии к педагогике, когда это уже психологическая проблема? Однако в лучших гимназиях и лицеев дети продолжают хорошо учиться и в 7–8-х классах, несмотря на подростковый кризис. Так подростковый ли кризис виноват?

Реформаторы образования не восприняли основное положение, которое доказывал Л.С. Выготский: **обучение развивает мышление и личность ребенка только при условии, если изучаются науки.** Осуществляемая в настоящее время реформа превращает образование в информирование. Место наук занимают различные разрозненные иллюстрированные сведения и бессмысленные практические задания. Проектная деятельность — наглядный этому пример. Во-первых, ни для кого не секрет, что всю начальную школу проекты выполняют родители, то есть «развиваются» родители. Во-вторых, и это главное, конкретные задания, которые выполняются в проекте, позволяют сформировать представления только о соответствующих конкретных вещах, могут быть использованы для ориентировки в идентичной деятельности, но не для анализа любой ситуации вообще. Для ориентации в окружающем мире и решения жизненных проблем можно использовать только максимально обобщенные и систематизированные знания. Такими свойствами обладают знания, которые формируются при изучении наук: представления о сущности вещей, явлений и объективных связей между ними, а также закономерностях, которым подчиняется их существование. Изучение наук формирует схемы и принципы для анализа самых разнообразных ситуаций, явлений окружающего мира, позволяет понимать причины явлений и строить прогноз о дальнейшем развитии событий. Конкретные навыки, образные знания и фактические сведения этого дать не могут. Обучение в начальной школе в рамках проектно-деятельностного подхода позволило бы формировать и закреплять конкретные навыки, которые используются в проекте, если бы этих проектов было хотя бы более десятка в год. Два-три проекта не дают вообще ничего. Однако выполнения и десятка проектов недостаточно, чтобы выделились обобщающие принципы и операции. Для того чтобы они обобщились в умения или компетенции, чтобы из них абстрагировались общие схемы действия или принципы, необходимо понятийное мышление, которого у учащихся начальной школы нет. Их отдельные конкретные навыки так и останутся конкретными навыками, но при этом не произойдет и никакого интеллектуального развития, которое обеспечивалось бы, если бы дети изучали науки.

В новых образовательных стандартах особое значение придается формированию универсальных учебных действий (анализ ситуации, выделение причинно-следственных связей, постановка цели, пла-

нирование деятельности, оценка результатов и пр.). Действительно, универсальные учебные действия (УУД) формируются в результате обобщения конкретных учебных действий, но результат обобщения (степень его универсальности) зависит от того материала, с которым имеет дело ребенок. **Если ребенок изучает науки и последовательно осваивает приемы научного мышления и решения задач, то действительно постепенно формируются универсальные умения как более высокий уровень абстрагирования, выделения общего алгоритма деятельности, который един для всех сфер познания и практики.** Объективный анализ ситуации, выделение причинно-следственных связей, прогноз развития событий невозможны без логики понятийного мышления. Универсальные учебные действия — это навыки, формирующиеся на основе понятийного мышления. Они формируются именно при изучении наук посредством абстрагирования общих аналитических операций, а потом используются в любой деятельности, в том числе, и практической. Но не наоборот. На основе практической деятельности не сформировать универсальные учебные действия. Практическая деятельность поливариативна в исполнении, не подчинена объективным законам, поэтому в ней ситуативно могут использоваться разнообразные схемы, но выявить устойчивый и применимый в различных жизненных ситуациях алгоритм практически невозможно. На основе практической деятельности можно выделить только конкретные последовательности действий, которые существенно различаются в разных сферах, но не общую операциональную логику деятельности.

Создается впечатление, что теоретики, реализующие системно-деятельностный подход в образовании, не отдадут себе отчет в том, что влияние деятельности на психическое развитие не прямое и абсолютное, а зависит от ее содержания, на что указывал еще Л.С. Выготский. Если деятельность состоит из практических операций, то отрабатываются конкретные навыки. **Если деятельность заключается в освоении наук, то формируются общие учебные умения, способность учиться самостоятельно.**

Л.С. Выготский утверждал, что в процессе спонтанной активности, без изучения наук ребенок никогда не сможет образовывать понятия и тем более развивать мышление, которое их использует. Образование понятий — это исторический процесс коллективного познания людьми объективных законов природы и общества. Филогенетически понятийное мышление формировалось по мере познания людьми объективных закономерностей окружающего мира, становления и оформления научных знаний. Понятийное мышление отсутствует в примитивных сообществах и культурах, в которых еще не оформились науки и научный подход к познанию окружающего мира. Это было доказано наблюдениями и экспериментальными исследованиями Л.С. Выготского, А.Р. Лурии, Л. Леви-Брюля, К. Леви-Стросса, Ф. Кликса и другими. Онтогенетически, как показал Л.С. Выготский, его можно развивать посред-

ством включения ребенка в сложившуюся систему научных знаний. Только освоение научных знаний способно привести к формированию понятийного мышления.

Цель образования состоит не столько в том, чтобы дать детям конкретные знания, а в том, чтобы научить их думать. Сам процесс обучения не должен заключаться в запоминании различных полезных сведений и фактов, не в отработке практических навыков, а способствовать развитию понятийного мышления.

Окончив школу, подросток выходит во «взрослый» мир, где действуют объективные законы природы и общества, следовательно, при наличии у него понятийных структур, он сможет адекватно оценивать ситуации, в которые он будет попадать, правильно понимать события, с которыми он имеет дело. Любые научные знания, с которыми молодой человек будет знакомиться впоследствии, он сможет понимать и усваивать без заучивания, они как бы сами встроятся в его понятийные структуры, занимая логично предназначенные для этого места. Его жизненные наблюдения также будут вписываться в «понятийную сетку», в результате чего обеспечится адекватность восприятия и понимания их объективной логики.

Если в процессе обучения у подростка не формируется понятийное мышление, то сохраняется «детская» неосознанность собственных интеллектуальных операций и невозможность их произвольного использования. Он, заучив правила и формулы, не видит область их применения, не умеет ими пользоваться. Также он затрудняется в переносе интеллектуальных навыков в аналогичные, а тем более в частично трансформированные ситуации, так как не понимает, что эти ситуации аналогичны, не может преобразовать используемые им алгоритмы, объяснить или доказать правильность выбранного способа действий и полученного результата, не замечает нелогичности, ошибочности собственных выводов, противоречия в высказываниях. Имеющиеся у молодого человека теоретические знания оказываются не связанными с его практической деятельностью, пониманием текущих событий, не помогают в решении жизненных или учебных задач. При этом большинство теоретических знаний поверхностны, схематичны, не представляют целостной системы, подросток не видит внутреннюю логику изучаемых наук, уроки кажутся непонятными и неинтересными. В дальнейшем для такого индивида возможно овладение только узкой специализацией в конкретной сфере деятельности, когда работа не требует использования знаний из смежных областей. Проблемной становится адаптация к динамично изменяющемуся миру. Если понятийные структуры не сформировались, то человек неадекватно представляет суть ситуации, с которой имеет дело, не осознает нелогичности собственных рассуждений и умозаключений, не считает нужным проверять или обосновывать выводы, в итоге принимает решения, которые не приводят к желаемому результату. Однако причиной неудач он считает неблагоприятное стечение обстоятельств,

нерадивость сотрудников, происки конкурентов или просто невезение, но сомнений в логике собственных умозаключений у него не возникает.

Так как же необходимо реформировать образование?

Что по этому поводу можно найти в ФГОС? Как указывают на первой же странице авторы Стандарта, «**Федеральный образовательный государственный стандарт** среднего (полного) общего образования представляет собой **совокупность требований**, обязательных при реализации основной образовательной программы среднего (полного) образования образовательными учреждениями, имеющими государственную аккредитацию». Проблема заключается в том, что требования не доведены до такого уровня конкретизации, чтобы их можно было реализовать. Более того, к документу, именуемому ФГОС, не применим сам термин «стандарт», так как: 1) отсутствует четкий перечень однозначно понимаемых показателей или характеристик, которые должны быть сформированы у ученика в процессе обучения; 2) нет методик для измерения данных характеристик; 3) нет нормативных значений, на которые необходимо ориентироваться в результате измерений; 4) нет допустимых отклонений, когда еще можно говорить о соблюдении норматива. В разработанном «нормативном» документе нет ничего, что позволило бы его определить как Стандарт. Фактически разработанный документ является перечнем административных требований, обращенных к учителям. Как учителя будут добиваться того, чтобы выпускники школ были похожи на придуманные авторами ФГОС красивые описания, это никого не интересует. На учителей возлагается также и диагностика (или мониторинг, как теперь это принято называть) результатов развития учащихся, которую они должны проводить ежегодно. Педагоги должны сами разработать, что и как измерять. Либо могут воспользоваться разработками А.Г. Асмолова или М.Р. Битяновой, в которых на диагностику каждого ученика уходит по несколько часов. Как считает М.Р. Битянова, «педагогу следует выделить время в расписании уроков для проведения мониторинга и время в своем графике для обработки и анализа результатов». Педагог должен «точно воспроизводить инструкции, не нарушать предложенного порядка и регламента, чтобы не исказить процедуру и, соответственно, результаты» [3, с. 33]. Педагогу сегодня некогда выполнять свою основную работу — обучать детей. Или это уже делать необязательно?

По роду профессионального образования диагностикой результатов развития учащихся должен заниматься психолог, но роль психолога в ФГОС не прописана вообще. Будущие педагоги в процессе обучения в вузе получают представление о психологических методах исследования личности, но не овладевают этими методами в такой степени, чтобы их использовать. Естественно, они не обучаются и разработке диагностического инструментария исследования лич-



ностных характеристик. Да у них и профессия другая: они педагоги — практики обучения, воспитания и развития детей.

С 2011–2012 учебного года ряд школ Петроградского района Санкт-Петербурга принимают участие в эксперименте по мониторингу развития УУД у учащихся начальных классов. Мониторинг проводится лабораторией по оценке качества образования на базе методического центра района с использованием автоматизированной технологии А.Е. Бахмутского [2]. Оценка метапредметных и личностных результатов осуществляется с использованием разработанных на основе моих технологий сокращенных диагностических комплексов¹ [6, 17]. Диагностика проводится групповым методом, весь класс работает в течение 2-х уроков. Предварительно мы обучаем педагогов, снабжаем их всем необходимым стимульным материалом и проводим в одной из школ «показательную» диагностику, чтобы учителя увидели, как это практически делается. Проводятся три замера: входная диагностика (1-й класс, сентябрь), промежуточная (3-й класс, октябрь) и итоговая (4-й класс, апрель). Исследуется уровень сформированности психологической основы УУД. Анализ соответствия получаемых в результате диагностики с помощью моих методик задачам оценки по ФГОС позволил сделать вывод, что применение этих методик дает возможность оценить 6 из 10 личностных и 11 из 16 метапредметных результатов образования в начальной школе. Разработанная нами и апробированная на базе 13 школ Петроградского района СПб система мониторинга УУД была признана лучшей на Всероссийском конкурсе инновационных технологий в 2013 году.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Асмолов А.Г. и др. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. — М.: Просвещение, 2011.
2. Бахмутский А.Е., Ясюкова Л.А., Шубинский М.И. Разработка системы оценки результатов образования в Петроградском районе Санкт-Петербурга. — СПб, 2013.
3. Битянова М.Р. Мониторинг УУД: шаг в будущее педагогической профессии. Новые понятия — новые задачи // Наука практике. — 2012. — №1. — С. 28–33.
4. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 тт. — Т. 2. — М., 1982.
5. Развитие исследовательских умений младших школьников / Под ред. Н.Б. Шумаковой. — М., 2011.
6. Ясюкова Л.А. Методика определения готовности к школе. Прогноз и профилактика проблем обучения в начальной школе. — СПб: ИМАТОН, 2002.
7. Ясюкова Л.А. Влияние интеллектуального развития на становление эмоционально-коммуникативной сферы личности старшеклассников // Ученые записки СПбГИПСР. — 2009. — №2 (12). — С. 50–57.
8. Ясюкова Л.А. Влияние одаренности на интеллектуальное и социальное развитие подростков // Одаренные дети: проблемы, перспективы, развитие. — СПб, 2009. — С. 189–194.
9. Ясюкова Л.А. Возможности школьных программ в формировании профессиональных способностей // Психология способностей / Отв. ред. А.Л. Журавлев, М.А. Холдная. — М., 2005. — С. 144–148.
10. Ясюкова Л.А. Зависимость интеллектуального развития учащихся средней школы от особенностей учебных программ // Вестник СПбГИПиСР. — 2004. — Т. 4. — С. 62–66.
11. Ясюкова Л.А. Закономерности развития понятийного мышления и его роль в обучении. — СПб: ИМАТОН, 2005.
12. Ясюкова Л.А. Особенности интеллектуального и личностного развития старших подростков (лонгитюдное исследование) // Вестник СПбГУ. Серия 6. — 2001. — Вып. 4, №30. — С. 95–101.
13. Ясюкова Л.А. Особенности формирования социального интеллекта одаренных подростков // Ученые записки СПбГИПСР. — 2008. — №2 (10). — С. 48–53.
14. Ясюкова Л.А. Педагогика неграмотности // Школьные технологии. — 2011. — №2. — С. 25–30.
15. Ясюкова Л.А. Правовое сознание в структуре ментальности россиян. — СПб: СПбГУ, 2008.
16. Ясюкова Л.А. Правосознание: диагностика и закономерности развития // Практическая психология. — 2000. — №4. — С. 1–13.
17. Ясюкова Л.А. Прогноз и профилактика проблем обучения в 3–6 классах. — СПб: ИМАТОН, 2001.
18. Ясюкова Л.А. Прогноз и профилактика проблем обучения, социализация и профессиональное самоопределение старшеклассников. — СПб: ИМАТОН, 2005.
19. Ясюкова Л.А. Психологическая профилактика проблем в обучении и развитии школьников. — СПб: Речь, 2003.
20. Ясюкова Л.А. Роль понятийного мышления в обучении // Вестник практической психологии образования. — 2005. — №1 (2). — С. 22–29.
21. Ясюкова Л.А. Социально-психологические особенности подростков с проблемным поведением // Ученые записки СПбГИПСР. — 2007. — №1 (7). — С. 62–66.
22. Ясюкова Л.А. Психолого-педагогические причины неграмотности современных школьников // Национальный психологический журнал. — 2007. — №1 (2). — С. 112–116.
23. Ясюкова Л.А. Формирование и диагностика личностной толерантности подростков // Вестник СПбГУ. Серия 12. — 2008. — Вып. 4. — С. 574–583.
24. Ясюкова Л.А., Белавина О.В. Роль интеллектуальных способностей в становлении личности подростка // Вестник РГНФ. — 2010. — Вып. 3 (60). — С. 150–164.

¹ Подробности можно узнать на сайте методического центра Петроградского р-на СПб. Там же можно поучиться, проконсультироваться по поводу практического проведения диагностики УУД (Лаборатория Петроградского ИМЦ: <http://pnmc.spb.ru/gorodskaya-laboratoriya-po-ocenke-kachestva.html>; психолог-методист Ключкина Татьяна Борисовна.

Е.В. Бурмистрова, Д.А. Донцов, М.В. Донцова, Н.Ю. Драчёва,
С.В. Власова, Е.В. Сухих, Т.В. Лещенко, В.К. Жильцова,
С.С. Тишина, В.Д. Шапчиц, Е.О. Пятаков, А.И. Подольский

Детская возрастная психология:

младенчество, раннее детство, дошкольное детство,
младший школьный возраст, подростковый возраст

Окончание. Начало в №4 за 2014 год и в №1 за 2015 год. В электронной версии журнала (см. CD-диск) представлена полная версия третьей части пособия, включающая в себя разделы: введение в детскую возрастную психологию, тезаурус детской возрастной психологии, социализация человека, теории развития личности, психология детских возрастов, подростковый возраст, включая описание подростковых акцентуаций характера.*

«ПОДРОСТКОВЫЙ ВОЗРАСТ»

Подростковый возраст (данный возраст имеет также старорусское наименование «отроческий» и «новоамериканское» — «тинейджерский»): **с 11 до 17 лет.**

Подростковый возраст имеет три стадии.

1-я стадия: от 11 до 13 лет — младший подростковый возраст.

2-я стадия: от 13 до 15 лет — средний подростковый возраст.

3-я стадия: от 15 до 17 лет — старший подростковый возраст.

Изучим **базовые параметры** подросткового возраста:

- социальная ситуация развития;
- ведущая деятельность;
- возрастные психические новообразования;
- когнитивная сфера;
- коммуникативная сфера;
- развитие «Я-концепции»;
- кризис возрастного развития;
- акцентуации характера.

I. Социальная ситуация развития в подростковом возрасте

Подростковый возраст «начинается» с существеннейшего изменения социальной ситуации развития и общественных условий формирования личности ребят на этом этапе. В психологии этот период называют переходным, трудным, критическим возрастом.

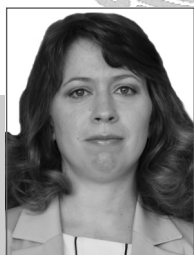
Как указывает Виктор Иванович Слободчиков, подростковый возраст характеризуется бурными изменениями в анатомии и физиологии подростка. Он интенсивно растёт, увеличивается масса тела, интенсивно растёт скелет (быстрее, чем мышцы), заметно физиологически развивается сердечно-сосудистая система. Происходит половое созревание, существенно меняется гормональный баланс организма.

В ходе перестройки организма подростка может возникнуть чувство тревоги, повышенная возбудимость, депрессия. Многие подростки начинают чувствовать себя неуклюжими, неловкими, появляются обеспокоенность внешним видом, низким (мальчики), высоким (девочки) ростом и т. п. Вместе с тем в психологии признано, что существенные анатомо-физиологические изменения в организме подростка не могут рассматриваться в качестве прямой причины его психологического развития. Эти изменения имеют опосредованное значение, преломляются через социальные представления о развитии, через культурные традиции взросления, через отношение других к подростку и сравнения себя с другими.

Для резких изменений, имеющих место в течение подросткового возрастного периода, существуют как внешние (социальные), так и внутренние (биологические и психологические) предпосылки.

Внешние предпосылки. Изменение характера учебной деятельности: многопредметность, содержание учебного материала представляют собой теоретические основы наук, предлагаемые к усвоению абстракции вызывают качественно новое познава-

¹ Значение и смысл всех основных используемых в теме понятий смотрите в конце пособия в Приложении №7 «Базовые научные понятия, используемые в рамках психологии развития и возрастной психологии» на CD-диске.



Бурмистрова Екатерина Викторовна (автор-составитель комплексного пособия) — кандидат психологических наук, заведующая кафедрой общей, возрастной и педагогической психологии ФГБОУ ВПО «Государственная классическая академия имени Маймонида».

Донцов Дмитрий Александрович (автор-составитель комплексного пособия) — кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей, возрастной и педагогической психологии ФГБОУ ВПО «Государственная классическая академия имени Маймонида».

Донцова Маргарита Валерьевна (автор-составитель комплексного пособия) — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и коррекционной педагогики Одинцовского филиала НОУ ВПО «Московский психолого-социальный университет».

Драчёва Наталья Юрьевна (автор-составитель комплексного пособия) — учитель высшей квалификационной категории, директор высшей квалификационной категории, директор МБОУ «Одинцовская гимназия №11» г. Одинцово МО.

тельное отношение к знаниям; нет единства требований: сколько учителей, столько различных оценок окружающей действительности, поведения ребенка, его деятельности, взглядов, отношений, качеств личности. Отсюда — необходимость собственной позиции, эмансипации от непосредственного влияния взрослых; введение общественно-полезного труда в школьное обучение. У подростка появляется осознание себя как участника общественно-трудовой деятельности; предъявляются новые требования в семье (помощь по хозяйству, с подростком даже начинают советоваться взрослые); подросток начинает интенсивно рефлексировать (осознавать) себя самого.

Внутренние предпосылки. В этот период происходит бурный физический рост и половое созревание (появляются новые гормоны в крови, происходит влияние на центральную нервную систему, происходит бурный рост тканей и систем организма). Выраженная неравномерность созревания различных органических систем в этот период приводит к повышенной утомляемости, возбудимости, раздражительности, негативизму.

С позиций анализа внутренних психологических предпосылок развития подростка, ключевой, по Л.С. Выготскому, является проблема формирования системы интересов и их трансформация в переходном возрасте.

Л.С. Выготский выделяет несколько групп интересов подростка по доминантам:

- «эгоцентрическая» — интерес к собственной личности;
- «доминанта дали» — установка на большие масштабы деятельности;
- «доминанта усилия» — тяга к волевому напряжению, к сопротивлению (упрямство, протест);
- «доминанта романтики» — стремление к риску, героизму, к неизвестному.

Исследователь психологии подростков Мишель Кле задачи развития в подростковом возрасте формулирует относительно четырех основных сфер: сферы тела, сферы мышления, сферы социальной жизни, сферы самосознания.

1. Телесная сфера.

Пубертатное развитие. Пубертат — период полового созревания, характеризующийся бурным, неравномерным ростом и развитием организма. В течение относительно короткого периода тело подростка претерпевает значительные изменения.

Это влечёт за собою две основные задачи развития:

- 1) необходимость реконструкции телесного образа «Я» и построения мужской или женской идентичности;
- 2) постепенный переход к взрослой сексуальности.

2. Мыслительная сфера.

Когнитивное развитие. Развитие интеллектуальной сферы подростка характеризуется качественными и количественными изменениями, которые отличают его от детского способа познания мира. Становление когнитивных способностей отмечено двумя основными достижениями:

- 1) развитием способности к абстрактному мышлению;
- 2) расширением временной перспективы.

3. Социальная сфера.

Преобразование социализации. Преобладающее влияние семьи в отрочестве постепенно заменяется влиянием группы



сверстников, выступающей источником референтных норм поведения и получения определённого статуса. Эти изменения протекают в двух направлениях, в соответствии с двумя задачами развития:

- 1) освобождение от родительской опеки;
- 2) постепенное вхождение в группу сверстников.

4. Сфера самосознания.

Становление идентичности. Становление психосоциальной идентичности, лежащее в основе феномена подросткового самосознания, включает три основные задачи развития:

- 1) осознание временной протяжённости собственного «Я», включающей детское прошлое и определяющей проекцию себя в будущее;
- 2) осознание себя как субъекта, отличного от интериоризованных родительских образов;
- 3) осуществление системы выборов, которые обеспечивают цельность личности (профессии, половой идентичности и идеологических установок).

II. Ведущая деятельность в подростковом возрасте

Ведущие позиции начинают занимать общественно-полезная деятельность и интимно-личностное общение со сверстниками.

Общественно-полезная деятельность является для подростка той сферой, где он может реализовать свои возросшие возможности и стремление к самостоятельности, удовлетворив потребность в признании со стороны взрослых. «Подросток создаёт возможность реализации своей индивидуальности в общем деле, удовлетворяя стремление в процессе общения не брать, а давать», — пишет Д.И. Фельдштейн.

Подростку присуща сильная потребность в **общении со сверстниками**. Ведущим мотивом поведения подростка является стремление найти своё место среди сверстников. Причем отсутствие такой возможности очень часто приводит к социальной неадаптированности и правонарушениям, по Л.И. Божович. Оценки товарищей начинают приобретать большее значение, чем оценки учителей и взрослых. Подросток максимально подвержен влиянию группы, её ценностей; у него возникает большое беспокойство, если подвергается опасности его популярность среди сверстников. В общении как деятельности происходит усвоение ребенком социальных норм, переоценка ценностей, удовлетворяется потребность в притязании на признание и стремление к самоутверждению.

Пытаясь утвердиться в новой социальной позиции, подросток старается выйти за рамки ученических дел в другую сферу, имеющую социальную значимость.

Именно в подростковом возрасте появляются новые мотивы учения, связанные с профессиональным идеалом, профессиональными намерениями. Учение приобретает для многих подростков личностный смысл.

III. Возрастные психические новообразования подросткового возраста

На фоне развития ведущей деятельности происходит развитие центральных новообразований подросткового возраста, охватывающих в этом периоде все стороны субъективного раз-



Власова Светлана Викторовна (автор-составитель комплексного пособия) — учитель высшей квалификационной категории, заместитель директора по учебно-воспитательной работе с начальными классами МБОУ «Одинцовская гимназия №11» г. Одинцово МО.

Сухих Елена Викторовна (автор-составитель комплексного пособия) — учитель первой квалификационной категории, учитель русского языка и литературы МБОУ «Одинцовская гимназия №11» г. Одинцово МО.

Лещенко Татьяна Викторовна (автор-составитель комплексного пособия) — учитель первой квалификационной категории, учитель начальных классов АНО СОШ «Сосны» Одинцовского район МО.

Жильцова Вера Константиновна (автор-составитель комплексного пособия) — заведующая высшей квалификационной категории, заведующая МБДОУ №35 комбинированного вида «Незабудочка» г. Одинцово МО.



Тишина Светлана Сергеевна (автор-составитель комплексного пособия) — воспитатель первой квалификационной категории, воспитатель средней группы МБДОУ №35 комбинированного вида «Незабудочка» г. Одинцово МО.

Шапциц Валентина Дмитриевна (автор-составитель комплексного пособия) — воспитатель средней группы МБДОУ №35 комбинированного вида «Незабудочка» г. Одинцово МО.

Пятаков Евгений Олегович (автор-составитель комплексного пособия) — редактор научно-методических журналов «Школьные технологии» и «Вестник практической психологии образования».

Подольский Андрей Ильич (научный редактор и рецензент комплексного пособия) — доктор психологических наук, профессор, член Международной академии образования, действительный член Академии педагогических и социальных наук, заведующий кафедрой психологии образования и педагогики факультета психологии ФГБОУ ВПО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова», заслуженный профессор МГУ, почетный доктор Хельсинского университета, лауреат премии Президента РФ в области образования.

вития: изменения происходят в моральной сфере, в плане полового созревания, в плане развития высших психических функций, в эмоциональной сфере.

Так, в **моральной сфере** следует отметить две особенности: переоценка нравственных ценностей; устойчивые «автономные» моральные взгляды, суждения и оценки, независимые от случайных влияний.

Однако мораль подростка не имеет опоры в моральных убеждениях, ещё не складывается в мировоззрение, потому может легко изменяться под влиянием сверстников и взрослых.

В качестве условия, повышающего моральную устойчивость, выступает идеал чего-либо или, наиболее часто, идеал кого-либо. Воспринятый или созданный подростком идеал означает наличие у него постоянно действующего мотива. Нравственные идеалы по мере развития ребенка становятся всё более обобщёнными и начинают выступать в качестве сознательно выбранного образца для поведения, как считала Л.И. Божович.

Центральные новообразования подросткового возраста: абстрактное мышление; самосознание; половая идентификация; чувство «взрослости», переоценка ценностей, «автономная» мораль.

Л.С. Выготский центральным и специфическим новообразованием подросткового возраста считал чувство взрослости — возникающее представление о себе как уже не о ребёнке, а как об отроке, то есть — восприятие себя более взрослым человеком. Подросток начинает чувствовать себя взрослым, стремится быть и считаться взрослым, что проявляется во взглядах, оценках, в линии поведения, а также в отношениях со сверстниками и взрослыми.

Т.В. Драгунова отмечает следующие проявления в развитии взрослости у подростка:

- подражание внешним проявлениям взрослых (стремление походить на них внешне, приобрести их особенности, умения и привилегии);
- ориентация на качества взрослого (стремление приобрести качества взрослого, например у мальчиков — качества «настоящего мужчины»: силу, смелость, волю и т. д.);
- взрослый как образец деятельности (развитие социальной зрелости имеет место в условиях сотрудничества взрослых и подростков, что формирует чувство ответственности, чувство заботы о других людях и др.);
- интеллектуальная взрослость (стремление что-то знать и уметь по-настоящему; происходит становление доминирующей направленности познавательных интересов, поиск таких новых видов и форм социально значимой деятельности, которые способны создавать условия для самоутверждения современных подростков).

IV. Когнитивная сфера.

Развитие психических познавательных процессов и развитие самосознания в подростковом возрасте

В этой теме, как и в предыдущих темах, не рассматривается психический процесс «ощущение», так как он имеет физиологическую природу и является лишь «информационной основой» для познавательного процесса «восприятие» и для других познавательных процессов. Это доказывает, во-первых, то, что отдель-

ные ощущения «собираются» воедино только уже на уровне восприятия. Таким образом, в данной теме из семи психических познавательных процессов: 1) ощущение, 2) восприятие, 3) внимание, 4) память, 5) воображение, 6) мышление, 7) речь, — рассматриваются шесть.

Говоря о познавательных психических процессах в подростковом возрасте, следует отметить, что в этом возрасте завершается становление психических познавательных процессов как сознательных и произвольных, то есть как высших, культурных форм познания. Интеллектуализация восприятия, памяти, внимания обусловлена не только их усиливающейся связью с мышлением, но и всё более обобщённым и абстрактным характером опосредующих знаков, применяемых формирующимся сознанием подростка.

Не менее значимым, чем развитие формальной логики, является становление рефлексии, умения осознать ход своих мыслей, понять причины своих поступков, своего эмоционального состояния. Рефлексия стимулирует формирование не только когнитивной сферы, но и активизирует формирование личности, творческой активности подростков.

1. Восприятие.

Восприятие подростка становится избирательным, целенаправленным, анализирующим. Оно более содержательно, последовательно, планомерно, чем восприятие младшего школьника. Подросток способен к тонкому анализу воспринимаемых объектов.

Восприятие в подростковом возрасте характеризуется избирательностью и целенаправленностью, внимание — устойчивостью. Сам процесс восприятия, сохранения и обобщения материала становится единым целым, при этом моментальные умозаключения присутствуют уже на этапе восприятия, помогая отсеивать ненужную информацию, помогая не переводить незначимую информацию в долговременную память.

2. Внимание.

Внимание подростка характеризуется не только объёмом, но и специфической избирательностью. Оно становится всё более произвольным и может быть преднамеренным. Подросток может сохранять длительное время устойчивость и высокую интенсивность внимания. У него вырабатывается умение быстро концентрировать и четко распределять своё внимание. Внимание подростка становится хорошо управляемым, контролируемым процессом и увлекательной деятельностью (в случае послепроизвольного внимания).

3. Память.

Память приобретает избирательный характер. Память полностью интеллектуализируется: объём памяти увеличивается в основном за счёт логического осмысливания материала. Наблюдается увеличение объёма памяти, нарастает полнота, системность и точность воспроизводимого материала, запомина-

ние и воспроизведение опирается на смысловые связи. Становится доступным запоминание абстрактного материала.

Память развивается в направлении интеллектуализации. Используется смысловое, а не механическое запоминание.

4. Воображение.

Параллельно с развитием мышления, восприятия и памяти у подростка развивается воображение. Это, прежде всего, проявляется в том, что подросток всё чаще начинает обращаться к творчеству. Некоторые подростки начинают писать стихи, серьёзно заниматься рисованием и другими видами творчества.

Следует подчеркнуть, что воображение подростка менее продуктивно, чем воображение взрослого человека. Однако воображение подростка не только существенно богаче фантазии ребёнка младшего школьного возраста, но и является неотъемлемой частью его психической жизни. Это позволило Л.С. Выготскому высказать предположение о том, что фантазия подростка — это игра ребёнка, переросшая в фантазию.

Вместе с тем, фантазии подростка выполняют еще одну значимую психическую функцию — регуляторную. Неудовлетворённость потребностей и желаний подростка в реальной жизни — легко воплощается в мире его фантазий. Поэтому воображение, мечты, грёзы и фантазии в ряде случаев приносят успокоение, снимая напряжённость и устраняя внутренние конфликты.

Согласно Л.С. Выготскому, под влиянием активно-го развития абстрактного мышления в подростковом возрасте воображение «уходит в сферу фантазии». Говоря о фантазии подростка, Л.С. Выготский отмечал, что «... она обращается у него в интимную сферу, которая скрывается обычно от людей, которая становится исключительно субъективной формой мышления, мышления исключительно для себя». Подросток прячет свои фантазии «... как сокровеннейшую тайну и охотнее признается в своих проступках, чем обнаруживает свои фантазии», — полагал Л.С. Выготский.

5. Мышление.

Существенные сдвиги происходят в интеллектуальной деятельности подростков. Основной особенностью её в период 11–17 лет является нарастающая с каждым годом способность к абстрактному мышлению, изменение соотношения между конкретно-образным и абстрактным мышлением в пользу абстрактно-обобщённого мышления. Важная познавательная особенность подросткового возраста — формирование активного, самостоятельного мышления.

Начало младшего подросткового возраста совпадает по времени с окончанием начальной школы и переходом в среднюю школу, в средние классы (школа основной ступени). Подростки начинают иметь дело, по подавляющему преимуществу, не с одной учительницей начальных классов или классным руко-



водителем в одном лице, как в младшем школьном возрасте, а со многими разными учителями-предметниками, которые преподают свои предметы на гораздо более сложном уровне по сравнению с тем, как проходило обучение в начальных классах школы. Изменение характера и форм учебной деятельности требует от подростков более высокого уровня организации умственной деятельности. Подросток становится способным к сложному аналитико-синтетическому восприятию предметов и явлений действительности. Сложное содержание и логика изучаемых предметов, новый характер усвоения знаний развивают у подростков способность самостоятельно и творчески мыслить, сравнивать, делать глубокие по содержанию выводы и обобщения. Под влиянием процесса обучения мышление, внимание и память постепенно обретают характер организованных, регулируемых и управляемых познавательных процессов.

Начинают формироваться элементы теоретического мышления. Рассуждения идут от общего к частному. Подросток оперирует гипотезой в решении интеллектуальных задач. Это важнейшее приобретение в анализе действительности. Развиваются такие мыслительные операции, как классификация, анализ, обобщение. Развивается рефлексивное мышление. Предметом внимания и оценки подростка становятся его собственные интеллектуальные операции. Подросток постепенно приобретает логику мышления, похожую на взрослую логику мышления.

6. Речь.

В подростковом возрасте развитие речи идёт, с одной стороны, за счёт расширения богатства словаря, с другой стороны — за счёт усвоения множества значений слов, которые способен закодировать словарь родного языка. Подросток интуитивно подходит к открытию того, что язык, будучи знаковой системой, позволяет, во-первых, отражать окружающую действительность и, во-вторых, фиксировать определенный взгляд на мир, как полагает Валерия Сергеевна Мухина.

Подросток легко улавливает неправильные или нестандартные формы и обороты речи у своих учителей, родителей, находит нарушение несомненных правил речи в книгах, газетах, в выступлениях дикторов радио и телевидения. Некоторые подростки обращаются к словарям и справочникам, чтобы уточнить значение и смысл какого-либо слова.

Подросток, в силу социально-психологических возрастных особенностей (ориентировка на группы сверстников, конформизм и т. п.), способен варьировать свою речь в зависимости от стиля общения и личности собеседника.

Для подростков важен авторитет культурного носителя языка. Персональное постижение языка, его значений и смыслов индивидуализирует самосознание подростка. Именно в индивидуализации самосознания через язык состоит высший смысл развития самосознания подростков.

Особый смысл для подростковой субкультуры имеет сленг. Сленг в подростковых групповых объединениях — языковая игра, маска, «вторая жизнь», которая выражает потребность и возможность уйти от социального контроля, обособиться, придав особый смысл своему объединению. Здесь вырабатываются особые формы сленговой речи, которые не только стирают индивидуальные дистанции между общающимися, но и в краткой форме выражают философию жизни.

Развитие самосознания в подростковом возрасте.

Формирование самосознания подростка заключается в том, что он начинает постепенно выделять существенные качества из отдельных видов деятельности и поступков, обобщать и осмысливать их как особенности своего поведения, а затем и как качества своей личности. Предметом оценки и самооценки, самосознания и сознания являются качества личности, связанные, прежде всего, с учебной деятельностью и взаимоотношениями с окружающими. Это центральная точка всего переходного возраста.

«Самосознание есть последняя и самая верхняя из всех перестроек, которым подвергается психология подростка», — считал Л.С. Выготский.

Активное формирование самосознания и рефлексии рождает массу вопросов о жизни и о себе. Постоянное беспокойство: «Какой я есть?» — вынуждает подростка искать резервы своих возможностей. Психологи связывают это со становлением «Я-идентичности». В подростковый период «...как бы перерабатываются все детские идентификации, включаясь в новую структуру идентичности, позволяющую решать взрослые задачи. «Я-идентичность» обеспечивает целостность поведения, поддерживает внутреннее единство личности, обеспечивает связь внешних и внутренних событий и позволяет солидаризироваться с социальными идеалами и групповыми стремлениями», — писал Л.С. Выготский.

V. Коммуникативная сфера личности. Сфера общения в подростковом возрасте

В.И. Слободчиков замечает, что при всех трудностях определения конкретных путей преодоления кризиса развития подросткового возраста, можно сформулировать общее психолого-педагогическое требование его благополучного разрешения. Это — наличие общности, совместности в жизни подростка и взрослого, наличие сотрудничества между ними, в процессе которого происходит становление новых способов их социального взаимодействия. Создание общности в жизни взрослого и подростка, расширение сферы их сотрудничества и расширение содержательных контактов между ними — составляют необходимые условия преодоления кризиса отрочества.

Более детальный анализ проблематики коммуникации подростков свидетельствует о том, что харак-

тер общения подростков с учителями и характер субъективного отношения подростков к процессу общения с учителями изменяется на протяжении подросткового возраста. Если ведущим мотивом общения младших подростков с учителем является стремление получить поддержку, поощрение учителя за учение, поведение и школьный труд, то в более старшем подростковом возрасте уже доминирует стремление к личностному общению с учителем. Подростков среднего и старшего возраста всё больше волнуют профессиональные и личностные качества педагогов. Причём если профессиональные качества педагогов подростков, как правило, в целом устраивают, то личностные качества, как правило, не устраивают. Эта неудовлетворённость личностными качествами педагогов воспринимается подростками чаще всего как проблема «справедливости» учителя. Однако, несмотря на неудовлетворённость подростков личностными качествами учителей, подростки всё равно стремятся к общению с ними, чего учителя-предметники чаще всего не замечают. У подростков общение со сверстниками является ведущей деятельностью, но и общение со взрослыми, особенно — с родителями и с учителями, имеет для подростков личностную значимость. Учителя, как правило, полагают, что подростки удовлетворены общением с ними, равно как и удовлетворены их личностными качествами. Итак, по мере того как подростки становятся старше, у них складывается ситуация нарастания потребности в личностном общении с педагогами и, одновременно, невозможности удовлетворения этой потребности. Соответственно, у подростков расширяется и зона внешних и внутренних конфликтов.

Таким образом, в течение подросткового периода складывается ситуация, чреватая возникновением противоречий, так как у многих взрослых сохраняется отношение к подросткам ещё как к ещё совсем детям. Это отношение, с одной стороны, вступает в противоречие с задачами социального воспитания и препятствует развитию социальной взрослости подростка, а с другой стороны, такое отношение вступает в противоречие с представлением подростка о степени собственной взрослости и с его претензиями на новые социальные права. Именно это комплексное противоречие является источником конфликтов и трудностей, которые возникают в отношениях взрослого и подростка из-за расхождения их представлений о характере прав и о мере самостоятельности подростка.

Если взрослый не изменяет отношения к подростку, то подросток сам становится инициатором перехода к новому типу отношений. Соппротивление взрослого новым социальным отношениям с подростком вызывает у подростка ответное сопротивление в виде разных форм непослушания и протеста. Существование этих противоположных тенденций порождает столкновения, которые при неизменности прежнего отношения взрослого становятся систематическими, а негативизм подростка — всё более упорным. При

сохранении таких отрицательных для подростка характеристик социальной ситуации развития ломка прежних отношений может затянуться на весь подростковый период и иметь форму хронического конфликта. Применяя разные формы неподчинения и протеста, подросток ломает прежние «детские» отношения со взрослым и навязывает ему новый тип отношений — «взрослые» отношения, которым, конечно же, принадлежит будущее. В силу непринятия взрослым нового типа отношений с подростком между ними возникает психосоциальный конфликт. Конфликт может продолжаться до тех пор, пока взрослый не изменит отношение к подростку. Конфликтные отношения благоприятствуют развитию приспособительных форм поведения подростка, с одной стороны, и способствуют эмансипации подростка от взрослого — с другой стороны. У подростка появляется отчуждённость, убеждение в несправедливости взрослого, которое питается представлением о том, что взрослый его не понимает и понять не может. На этой основе у подростка может возникнуть уже сознательное неприятие требований, оценок, взглядов взрослого, и взрослый вообще может потерять возможность влиять на подростка в данный ответственный период становления моральных и социальных установок личности. Следствием этого могут стать проявления девиантного и даже делинквентного поведения подростков.

Девиантное поведение — отклоняющееся от принятых в обществе правовых и/или нравственных норм поведение.

Делинквентное поведение — разновидность отклоняющегося поведения, это, в узком смысле, противоправное, даже — преступное поведение.

Социально-психологический конфликт является следствием неумения или нежелания взрослого найти подростку новое место рядом с собой. Проблема самостоятельности и равноправия подростка в отношениях со взрослым — самая сложная и острая в их общении и в воспитании подростка вообще. Взрослому необходимо найти такую степень самостоятельности подростка, которая соответствовала бы возможностям подростка, общественным требованиям к нему и позволяла бы взрослому направлять подростка, влиять на него.

Подросток оценивает родительскую любовь и заботу, судя по тому интересу, который родители проявляют к его жизни, по тому количеству времени, которое они готовы ему уделить, по их готовности и желанию быть рядом с ним и при необходимости оказать ему разного рода помощь. Родительская поддержка порождает доверительные отношения между детьми и родителями и влечет за собой высокую самооценку подростков, способствует успехам в учёбе и нравственному развитию подростков. Недостаточная родительская поддержка может возыметь прямо противоположный эффект: низкая самооценка, плохая учёба в школе, импульсивные поступки, слабая



социальная адаптация, неустойчивое и антиобщественное поведение подростков.

Подростки ждут от родителей внимания и дружеского отношения. Особенно они обижаются на отца или мать, если те очень длительно пребывают на работе или слишком часто и продолжительно отлучаются из дома. Многие подростки превращаются в «детей с ключом на шее»: они вынуждены проводить долгое время в одиночестве или проводят внешкольное время только с друзьями, потому что родителей не бывает дома.

Некоторые родители, напротив, слишком навязывают детям-подросткам своё общество. Подростки любят проводить время с друзьями и вовсе не хотят, чтобы эту роль исполняли их родители. Родитель-друг — это дело будущего, которое наступит для подростков в юношеском возрасте. В своём возрасте подростки нуждаются в искренней заинтересованности и помощи родителей, а стремление родителей замещать для них весь социальный мир вызывает у них острый протест.

То внимание, которое родители уделяют своим детям, в некоторой степени зависит от разницы в возрасте детей и последовательности их появления на свет. Иногда, средние дети в семье чувствуют себя обделенными родительской заботой и жалуются, что остальные члены семьи их третируют. Если у детей маленькая разница в возрасте, то родители относятся к ним более строго: чаще наказывают и меньше поддерживают.

Формирование нового образа «физического Я» у подростков происходит постепенно, этот процесс играет важную роль, так как новый образ тела занимает важное место в самосознании, — подросток постоянно оценивает его, причем чаще всего он им недоволен. Острое недовольство своей внешностью, неприятие её приводят к нарушению соматической идентичности, формирующейся, по мнению Эрика Эриксона, именно в данный период. Это может стать основой многих отклонений в становлении личностной идентичности и цельности, снизить самооценку, особенно её эмоциональный компонент — отношение к себе, по Жану Годфруа. В таких случаях, внимательное и компетентное отношение взрослых, объясняющих подросткам изменчивость внешнего вида в переходный пубертатный период, может существенно оптимизировать процесс формирования соматической идентичности и образа «физического Я» у подростков.

Большое значение в этом возрасте имеет и становление половой идентичности, которое предполагает осознание индивидом своей половой принадлежности, усвоение соответствующих норм и стиля поведения. В подростковом возрасте стереотипы «маскулинности» и «феминности» особенно резко поляризуются, а соответствие этим стереотипам (во многом идеализированным в представлениях подростка) зачастую становится главным критерием, по ко-

торому подросток оценивает свою внешность, поведение, черты характера. Множество проблем связано с активным пробуждением сексуальных эмоций и чувств и с первыми эротико-сексуальными взаимодействиями. Это изменяет отношение подростков не только к сверстникам другого пола, но и к близким людям, не всегда адекватно реагирующим на их чувства. Также изменяется отношение подростков к самим себе. Особенная проблематика данного рода имеется в случаях отвержения подростка сверстником — партнёром по общению.

Тот факт, что особенно интенсивно социализация происходит именно в подростковом возрасте, доказывает огромное значение для развития подростков сферы общения, прежде всего — общения со сверстниками, которое, по мнению подавляющего большинства исследователей, является ведущей деятельностью в этом возрасте. Под понятием «сверстники» подразумеваются не только одноклассники по году рождения, но и ребята на два–три года младше или на два–три года старше. Кстати, к старшим сверстникам и «тянет» подростков, и на два–три года старше сверстники являются для подростков наиболее значимыми лицами.

Для подростка важно не только взаимодействие со сверстниками, но и признание его личности сверстниками. Фрустрированная потребность быть значимым в своей референтной группе может вызвать серьёзные отклонения в социализации и личностном росте подростка. Ориентация на нормы группы и стремление им соответствовать повышают конформность, которая, по данным многих психологов, наиболее высока именно в 12–14 лет, то есть — в конце младшего подросткового возраста и в начале среднего подросткового возраста.

Так как процесс социализации связан с вхождением не только в мир взрослых, но и в мир подростковых ценностей (промежуточный этап взросления), то ведущей для формирования социокультурной идентичности подростков становится именно группа сверстников. Особенно для подростков значима коммуникация со сверстниками и с ровесниками (ровесники — это люди одного года рождения) в периоды резких социальных изменений, при появлении новых общественных идеалов, установок и ценностей, когда, как писала Маргарет Мид, взрослые часто учатся у детей. Поэтому очень важным для подростка представляется факт нахождения своей референтной группы, то есть той группы, ценности которой значимы для подростка и мнение которой о его личных качествах для него чрезвычайно ценно. Стремление соответствовать этим нормам, желание приобрести уважение и высокое статусное место именно в этой значимой группе — один из ведущих мотивов деятельности подростка, который наполняет процесс социализации конкретным содержанием. В качестве референтной группы для подростка может выступать учебная группа, и/или группа дополнительного образования (спорт, танцы, музыка, рисование, иностранный язык и т. д.), и/или какая-

либо субкультурная группа, соответствующая определённому роду интересам подростка.

Рассматривая значение области общения со взрослыми, с разновозрастными сверстниками и с ровесниками в подростковом возрасте, большинство исследователей отмечают, что подростки склонны принимать родительские ценности, нормы, взгляды в тех сферах, где эти ценности и нормы достаточно устойчивы, а также в тех случаях, когда они имеют долговременные последствия, и ориентироваться на сверстников там, где речь идёт о достаточно изменчивых моделях и нормах, непосредственно влияющих на повседневную жизнь. В современных условиях резкой смены социальной ситуации в обществе взрослые люди находятся в состоянии некоторой дезориентации, не всегда адаптированы к новым социальным нормам, установкам и ценностям, поэтому подростки не могут полностью ориентироваться на родительские стереотипы в социальной сфере. Однако и в этих случаях взрослые могут и должны быть носителями общечеловеческих ценностей, культурных традиций и идеалов.

VI. Развитие «Я-концепции» в подростковом возрасте

Общение влияет не только на процесс социализации, но и на формирование личности подростков. В личной сфере происходят, пожалуй, самые значительные изменения в этом возрасте. Примерно к 15-ти годам, то есть к концу среднего подросткового возраста, наступает важный момент в личностном развитии подростка, связанный со становлением дифференцированной и осознанной «Я-концепции» как системы внутренне согласованных представлений о себе. Формирование «Я-концепции» — это результат рефлексии, результат самопознания, а также — результат сформированного идеализированного образа значимого «другого», в качестве которого для подростка чаще всего выступает более старший сверстник. Идентификация со сверстниками и с ровесниками представляет собой определённый этап формирования «образа Я» подростка. В итоге множества исследований выявлено, что сначала у подростка формируется так называемый «Мы-образ», который служит предпосылкой формирования качественно нового «образа Я» подростка. Главной характеристикой так называемого «Мы-образа» подростка является его включённость в группу (группы) сверстников.

Исследуя формирование «Я-концепции» подростков, психологи пришли к выводу о том, что на протяжении подросткового возраста «Я-концепция» существенно изменяется, становясь более дифференцированной и индивидуализированной. Благодаря рефлексии подросток начинает осознавать себя в разных ролях, требующих разнообразных способностей и качеств личности, поэтому представление о себе из смутного и генерализованного становится всё более чётким и структурированным. При этом подро-

сток осознаёт как всё общее, связывающее его с ровесниками, так и те индивидуальные качества, которые отличают его от других сверстников, делают особенным и уникальным. Существенно то, что качества, на основании которых подросток судит о себе, первоначально — чисто внешние, скорее — поведенческие — отметки и оценки: иерархическое статусное место в группе, внешний вид. Со временем важнейшими в структуре «Я-концепции» подростков становятся такие характеристики, как интеллект, чувство юмора, тревожность или уверенность в себе, эмоциональность и т. д.

Формируются и такие аспекты «Я-концепции» подростка, как «Я-реальное» и «Я-идеальное». Представления о своих способностях, своей внешности, своих личностных качествах образуют «Я-реальное». «Я-идеальное» включает в себя представления о том, каким человек хотел бы быть. В подростковом возрасте «Я-идеальное» является собирательным образом тех людей (как реально существующих, так и виртуальных, например, — литературных героев или киногероев), на которых хочет походить подросток. Слишком большой разрыв между идеальными представлениями и реальными возможностями может привести к неуверенности подростка в себе, что выражается в обидчивости, враждебности, агрессивности и т. д. Наоборот, когда идеальный образ представляется достижимым, подросток адекватно оценивает свои возможности и выстраивает определённую систему действий для достижения искомого образца. Расхождение между реальным и идеальным «Я» также влияет на эмоциональную составляющую «Я-концепции», так как подросток перестаёт себе нравиться, отвергает себя. Плохо то, что, как правило, отвергается не какая-то конкретная черта (что могло бы позитивно сказаться на личностном росте), но образ себя в целом. Такое эмоциональное самонеприятие ведёт к тревоге, к заниженной самооценке, к защитной агрессии.

Соотношение между различными аспектами «Я-концепции» влияет и на самооценку подростка. Практически все исследователи отмечают такую особенность подросткового возраста, как нестабильность, ситуативность самооценки, которая может изменяться от неадекватно завышенной до неадекватно низкой. Это связано во многом с лабильной структурой иерархии мотивов, а также с содержанием «Я-идеального». Стремление соответствовать тем идеалам, которые избирает для себя подросток, а также фрустрация значимых мотивов снижают самооценку. Актуализация новой социальной мотивации, похвала, успех, естественно, повышают самооценку. Чередование успехов и неудач, типичное для этого возраста, связано с тем, что быстрое изменение интересов и образцов поведения не позволяет сформировать устойчивую деятельность, без которой невозможны реальные достижения. Поэтому именно в тех случаях, когда мотивация устойчива и есть постоянные интересы, самооценка подростков более стабильна.



Процесс становления личности в подростковом возрасте тесно связан с осознанием иерархии мотивов, во многом и образующих собою личностное содержание подростков. Поэтому, характеризуя социальную ситуацию развития личности подростков, Лев Семёнович Выготский подчёркивал необходимость позитивного развития их интересов, что позволит выстроить и более устойчивую и положительную иерархию мотивов. Об этом же писала и Лидия Ильинична Божович, доказывая, что в подростковом возрасте происходят кардинальные изменения в мотивационной сфере, и к концу данного периода должна сложиться постоянная и осознанная иерархическая мотивационная структура, в которой ведущими выступают личностно-социальные потребности и социальные мотивы, ставшие ценными для подростка.

Подростковый возраст — один из немногих периодов в онтогенезе, в течение которого внутренняя сущность своей личности, её индивидуальные качества очень интенсивно рефлексированы самим человеком. То соподчинение потребностей, которое существовало уже в старшем дошкольном возрасте и активно формировалось в младшем школьном возрасте, не только начинает осознаться, — подросток стремится изменить данную потребностно-мотивационную структуру своей личности, поставив более значимые, с его точки зрения, мотивы на более высокие места в этой иерархии. Непривлекательные, по мнению подростка, мотивы, наоборот, уходят на второй план, а иногда вытесняются в бессознательное, что может нарушить конгруэнтность образа мира и себя. Позднее эта способность к глубокой рефлексии часто теряется, и только в кризисе позднего возраста (поздняя зрелость, пожилой возраст) — человек вновь столь глубоко обращается к анализу своей внутренней сущности, уже подводя итог пройденной жизни.

Характеризуя подростковый возраст, многие отечественные психологи писали о том, что одним из центральных новообразований этого периода является «чувство взрослости», которое выражается в стремлении к независимости, самостоятельности, в утверждении своего личностного достоинства. Характеризуя переход от младшего школьного к подростковому возрасту, Л.И. Божович писала, что к началу переходного возраста возникает стремление занять иную, более «взрослую», позицию, выражающуюся таким поведением, которое не всегда может реализоваться в школьной жизни. Фрустрация мотивов, связанных с новым образом себя и с новыми ролевыми отношениями, порождает отрицательные компоненты кризиса подросткового возраста: негативизм, агрессию, конфликты со взрослыми, которых можно избежать только в том случае, если окружающие целиком и полностью понимают неоднозначность социальной позиции подростка и признают его права как личности.

Работы Д.Б. Эльконина, И.В. Дубровиной, В.С. Музиной и других отечественных учёных-психологов, изучавших процесс становления т.н. чувства взрослости, показали, что оно имеет огромное значение для

формирования личности подростка, стимулируя его активность и помогая вхождению в новый, взрослый мир, в новые ролевые отношения. При этом для подростка гораздо важнее признание его самостоятельности, его равных со взрослыми прав, чем действительная их реализация.

Отсутствие личностной идентичности (кризис самоидентичности) у подростков часто связано с неспособностью выбрать профессиональную деятельность или продолжить образование. О необходимости профессионального самоопределения в подростковничестве и в юности писали многие отечественные учёные. Ролевая неопределённость, отсутствие осознанной цели и познавательных интересов приводят к появлению тревоги, к чувству своей бесполезности, ненужности. Протестуя против навязывания родителями определенных ролей, подростки могут выбрать «негативную», асоциальную идентичность, приводящую к девиантному поведению. Говоря о значимости подросткового возраста, Эрик Эрикссон подчёркивал то, что неудача в достижении личностной идентичности в этом периоде может быть исправлена на следующих этапах, например, в юношеском возрасте, — хотя со временем достижение личностной цельности сопряжено со всё большими психологическими трудностями.

Творческая деятельность подростка не обязательно приводит к какому-то результату, он часто получает удовольствие от самого процесса фантазирования. Креативность («творчество»), развитие творческого мышления, как и рефлексия, непосредственно связаны с развитием личности, с явно появляющимся и всё более осознанным стремлением подростка к социально-профессиональной самоактуализации. Устойчивые творческие интересы, возможность создавать что-то новое, оригинальное способствуют смягчению многих личностных проблем. В то же время, психологические проблемы, недостаток опыта, знаний ещё не дают возможности развиваться творчеству в полной мере.

Важнейшей проблемой является также то, что подростки, обладая уже некоторыми «взрослыми» стремлениями, например, стремлением к самореализации в какой-либо профессии, ещё не могут реализовать эти стремления, так как пока не обладают возможностями взрослых людей.

VIII. Кризис подросткового возраста

Кризис подросткового возраста (кризис полового созревания) — примерно в 13 лет. Активная фаза кризиса, по Даниилу Борисовичу Эльконину и др., может даже длиться в период от 12-ти до 14-ти лет. Этот «исторически» самый продолжительный из всех детских возрастных кризисов в большинстве случаев интенсивно продолжается не менее одного года жизни.

Кризис подросткового возраста обусловлен, прежде всего, невозможностью подростков домини-

нантно овладеть своей эмоционально-чувственной (аффективной) сферой и волевой сферой в условиях значительной перестройки телесной организации (эндокринной системы) и в условиях изменившихся (ужесточившихся) требований общества к культурно-социальному статусу подростков. «Гормональный взрыв» сочетается в подростковом возрастном кризисе с усложнившейся для личности системой социальных отношений и с активизацией самосознания и рефлексии. Кризис полового (что касается и формирования «психологического пола» — гендера) созревания, как правило, разрешается в социально-деятельностных процессах организации обществом и государством разнообразных объектов и форм реализации активизировавшихся социальных потребностей подростков. Социальные институты общества и государства организуют личностное развитие подростков в разных видах предметной, творческой деятельности: в прикладных видах художественного творчества, в искусстве, в спорте, в музыке, литературе, в техническом творчестве и т. п. На позитивное разрешение кризиса подросткового возраста существенное положительное влияние оказывает коллективная форма деятельности подростков.

Основные психосоциальные характеристики кризиса подросткового возраста: падение учебной успеваемости, снижение работоспособности, дисгармоничность во внутреннем строении личности, свёртывание и отмирание прежде установившейся системы интересов, негативный, протестующий характер поведения и т. п. Эти факторы позволяют характеризовать подростковый период как личностную стадию дезориентировки во внутренних и внешних отношениях, когда человеческое «Я», окружающие люди и окружающий мир разделены более, чем в иные возрастные периоды. Проблемам возраста полового созревания, вопросам развития в подростковом возрасте посвящено очень много исследований, проведённых как с физиологических, так и с психологических и с социальных позиций. В отечественной психологической науке подростковый возраст давно и прочно держит пальму первенства по количеству проведённых и описанных исследований данного возраста.

Причины отклонений в развитии в подростковом возрасте.

1. Акселерация физического развития подростка, которая привела к большому разрыву между ранним физическим созреванием и социальной незрелостью.

2. Быстрое социально-экономическое и политическое развитие общества, связанное с научно-технической революцией, включающее в себя следующее:

- «информационный взрыв»;
- широкое использование технических средств, компьютеризация;
- модернизация различных обучающих программ;
- рост коммуникаций, интеракций и др.

3. Неправильное воспитание, приводящее к отклонениям в поведении, в основном, в ответ на лишение ребёнка и подростка возможностей удовлетворения каких-то его потребностей. Большинство случаев отклонения поведения приходится на подростковый возраст. Кризис этого возраста существенно отличается от кризисов младших возрастов. Кризис подросткового возраста является самым острым и самым длительным. Он может циклично продолжаться и год, и два года (12–14 лет), хотя пик его приходится на один год (13 лет). В течение этого временного этапа подростки особенно сильно переживают внутриличностные и социально-психологические конфликты, связанные с рассогласованиями между их желаниями и возможностями удовлетворения этих желаний.

Типичные личностные реакции в подростковом возрасте:

- активный протест («оппозиция»);
- стремление подражать определенному образу, кумиру («имитация»);
- стремление добиться успеха там, где не чувствуешь себя уверенно («гиперкомпенсация»);
- стремление освободиться от опеки и контроля старших, взрослых («эмансипация»);
- стремление к общности со сверстниками («группирование»);
- физиопсихические и психоэмоциональные реакции, связанные с формирующимся половым влечением.

Эти особенности подростка являются нормальными, но при неблагоприятных условиях могут перерасти в патологические и вести к разным формам отклоняющегося поведения:

- различные проступки (брань, хулиганства, кражи и т. д.);
- побеги из дома, бродяжничество;
- пьянство, наркомания, слишком ранние и беспорядочные сексуальные контакты;
- суицидные поступки и другие аномалии, личные расстройства.

VIII. Акцентуации характера в подростковом возрасте

Понятие «акцентуация характера» введено в психологический тезаурус известным германским учёным-психологом Карлом Леонгардом. Карл Леонгард объяснял акцентуацию характера как чрезмерную выраженность отдельных черт характера и их сочетаний, представляющую собою крайние варианты психологической нормы, в большой степени выраженности — граничащие с психопатологиями. Проще говоря, акцентуация характера — это имеющее большой удельный вес «заострение» каких-либо конкретных черт (свойств) характера. «Заострение» может проявляться в поведении, мышлении, речи, общении и т. д.



Акцентуация характера отличается от психопатии отсутствием проявления свойственной психопатиям триады признаков. Имеется ввиду известная триада признаков психопатии, выявленных выдающимися отечественными психиатрами Петром Борисовичем Ганнушкиным и Олегом Васильевичем Кербиковым: 1) психопатологическая стабильность характера во времени; 2) тотальность его патологических проявлений в любых условиях и ситуациях; 3) перманентная социогенная дезадаптация личности.

Комплексным изучением акцентуаций характера подростков занимались многие исследователи, например, Андрей Евгеньевич Личко, который с позиций клинической психологии рассматривал во взаимосвязи акцентуации личности и психопатии в подростковом возрасте. Учение об акцентуации характера подростка разрабатывается школой А.Е. Личко, который под акцентуацией понимал крайние варианты нормы, при которых отдельные черты характера чрезмерно усилены, а другие — ослаблены и являются наиболее уязвимыми к воздействию психогенных фак-

торов. Акцентуации развиваются в период становления характера и сглаживаются в процессе взросления.

Современный исследователь психологии детских возрастов и психологии подростка Борис Степанович Волков с позиций общей, возрастной и социальной психологии в учебном пособии «Психология подростка» даёт характеристику подростков с разными типами акцентуаций характера. По мнению этого исследователя, негативное развитие акцентуаций характера в подростковом возрасте может привести к некоторым отклонениям в личностном развитии:

Типы акцентуаций характера и их особенности в подростковом возрасте описаны в электронной версии журнала на CD-диске.

На CD-диске представлена полная версия третьей части пособия, включающая в себя разделы: введение в детскую возрастную психологию, тезаурус детской возрастной психологии, социализация человека, теории развития личности, психология детских возрастов, подростковый возраст.



М.А. Одинцова

Преодолевающее поведение подростков, субъективно оценивающих себя жертвами школьной травли



В статье анализируются результаты исследования, направленного на выявление основных типичных психологических черт, свойственных детям, которые с высокой вероятностью могут стать жертвами школьной травли, и тем, которым это грозит в наименьшей степени.

Школьная травля, или буллинг, как разновидность насилия — явление массовое и глобальное, имеющее давнюю историю. Но на сегодняшний день его масштабы действительно впечатляют. Так, 50,2% (N=6606) московских школьников от 14 до 17 лет указали на факты физического насилия, которое выражается в распространенности драк и избиений в их школах. Ситуации психологического насилия (насмешки, присвоение кличек, бойкот) происходят еще чаще. Их отметило 75,4% московских школьников. Почти половина подростков (49,7%) ответили, что они испытывали давление со стороны агрессивных и конфликтных одноклассников, 59% школьников указали на косвенные формы травли (демонстративный отказ сверстников сидеть рядом и общаться с ними). Более того, 8,6% подростков указали, что в их школе есть учителя, позволяющие рукоприкладство в отношении обучающихся! [5].

Безусловно, результаты данного мониторинга демонстрируют нам, скорее, те самые ситуации угроз, оскорблений, бойкотирования, без которых невозможно существование человеческого общества. А школьная травля — это феномен куда более глубокий и серьезный. Вместе с тем, понятно, что речь идет о сложной социальной психолого-педагогической проблеме. Сложный характер школьной травли подчеркивается зарубежными и отечественными специалистами (Д. Левинсон, Д. Ольвеус, А.А. Бочавер, К.Д. Хломов и др.). В психологии предприняты попытки изучения психологических характеристик участников школьной травли (Петросянц В.Р., 2011). Анализируются взаимосвязи девиантного поведения подростков и условий обучения в современной школе (Такмакова М.В., 2011), взаимосвязи буллинга и виктимизации (Кон И.С., 2006) и многое другое. Специфика преодолевающего поведения самих жертв школьной травли также обозначена в исследованиях В.Р. Петросянц (2011) в контексте проблематики жизнестойкости. Для уточнения особенностей преодолевающего поведения подростков, субъективно оценивающих себя жертвами травли, было проведено исследование, в котором приняли участие 90 подростков 9-х и 10-х классов одной из общеобразовательных школ г. Москвы. Ими заполнялись следующие методики: 1) Опросник ролевой виктимности (Одинцо-

Одинцова Мария Антоновна — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики дистанционного обучения Московского городского психолого-педагогического университета.



ва М.А., 2013) для выявления субъективных оценок виктимизации; 2) Опросник по выявлению преодолевающих стратегий поведения (СПСС) Н.Е. Водопьяновой (2009); 3) Шкала психологического благополучия Т.Д. Шевеленковой — П.П. Фесенко (2005).

На основании анализа были выделены три группы подростков, по-разному оценивающих себя жертвами травли. В первую группу вошло 14 школьников с низкими значениями ролевой виктимности (невиктимные). Это подростки, которые считают, что им не характерны переживания, связанные с отвержением их группой сверстников. Вторую группу дополнили 48 школьников со средним уровнем ролевой виктимности (средневиктимные), и в третью вошло 28 подростков с явно выраженными переживаниями социальной роли жертвы (гипервиктимные) (рис. 1).

При этом, как видно на рис. 1, в группах со средним (N=48) и высоким (N=28) уровнями виктимности доминирует социальная роль жертвы как социально-приемлемая для школьного коллектива роль, подчеркивающая и заостряющая определенные индивидуально-характерные признаки человека. Это единица анализа навязанных конфликтных взаимоотношений [3]. Социально-приемлемый характер такой роли отражен в многочисленных исследованиях иерархии межличностных отношений (Киселев А.В., 2010, Лисицына А.А., 2012, Невеев А.Б., 2010, и др.) и групповой дифференциации (Коломинский Я.Л., 2000, Сачкова М.Е., 2001 и др.) в школьных коллективах, где показана закономерность сочетания социальных ниш, которые группа, как живой организм, стремится заполнить и где обязательно есть место для социальной роли жертвы. Социальная роль жертвы, связанная с переживаниями отверженности, может стигматизировать и виктимизировать многих подростков, способствовать их изоляции от социальных отношений в силу их болезненности и травматичности.

Как видим, описанные в начале статьи данные мониторинга и проведенного нами психологического исследования переживаний подростков, связанных с

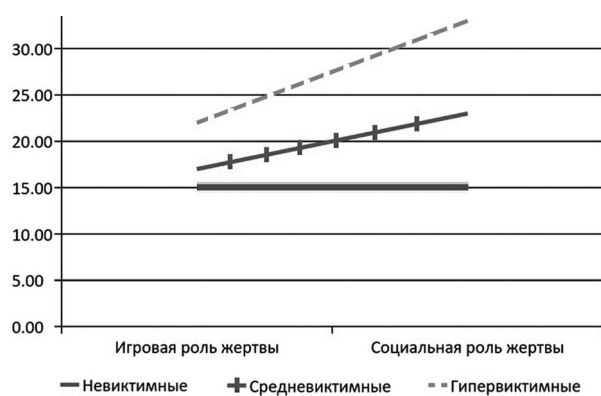


Рис. 1. Группы школьников с разным уровнем переживания отверженности

отверженностью группой сверстников, согласуются и в очередной раз демонстрируют распространенность проблемы открытых и латентных форм травли в московских школах.

Далее был сделан анализ психологического благополучия и преодолевающих стратегий поведения, который продемонстрировал существенные различия между подростками каждой из выделенных нами групп. Под психологическим благополучием традиционно понимается социально и личностно одобряемое состояние, обладающее субъективной желательностью для большинства людей. Это интегральный показатель, включающий:

1) направленность личности на реализацию основных компонентов позитивного функционирования (личностного роста, самопринятия, автономии, целей в жизни, позитивных отношений с окружающими);

2) степень реализации данной направленности, субъективно выражающейся в ощущении счастья, удовлетворенности собой и собственной жизнью [7].

Исследование показало, что невиктимные и средневиктимные подростки более доверительно относятся к окружающим; для них характерно желание проявлять заботу о других людях, они умеют находить компромиссы во взаимоотношениях, в отличие от гипервиктимных ($p=0,000$), которые зачастую переживают изолированность и фрустрированность в силу недостаточно сформированных умений выстраивать близкие отношения с окружающими.

Невиктимные и средневиктимные школьники более уверены в себе и способны создавать условия, удовлетворяющие их личностным потребностям и ценностям в отличие от гипервиктимных ($p=0,000$), которые озабочены ожиданиями и оценками других, в большей степени ориентируются на мнение других людей при принятии важных решений и часто не способны противостоять социальному давлению. А вот чувство непрерывного саморазвития, самостоятельное отслеживание своего личностного роста и самосовершенствования характерно лишь группе невиктимных школьников, в отличие от средневиктимных ($p=0,017$) и гипервиктимных ($p=0,000$), которым свойственны переживания личностной стагнации и скуки.

Довольно низкий уровень самопринятия как поддержания позитивного отношения к себе, признания и принятия своего личностного многообразия, включающего как хорошие, так и плохие качества, характерен для гипервиктимных и средневиктимных школьников, в отличие от невиктимных ($p=0,000$). Подростки, переживающие свою отверженность, как правило, недовольны собой, разочарованы в собственном прошлом опыте, обеспокоены некоторыми чертами своей личности и не принимают себя такими, какие они есть на самом деле.

Кроме этого, гипервиктимные подростки с трудом открываются новому опыту, новым переживаниям, возможно, в силу особой уязвимости, а потому недостаточно реалистично воспринимают различные ас-

пекты жизни, в отличие от невиктимных и средневиктимных ($p=0,000$).

Таким образом, можно выделить специфику выраженности компонентов психологического благополучия в разных группах школьников (рис. 2).

Выделяется группа гипервиктимных подростков, для которых характерны зависимость, озабоченность ожиданиями и оценками других, переживания личностной стагнации, отсутствие четких жизненных перспектив, недостаточно реалистичное восприятие различных аспектов жизни, изолированность и фрустрированность, а следовательно, более сниженный фон психологического благополучия, в отличие от подростков других групп. У средневиктимных школьников сформировано позитивное отношение к окружающим, они уверены и самостоятельны, открыты новому опыту. Вместе с тем, у таких подростков блокирована потребность в развитии и самореализации, возможно, в силу непринятия себя такими, какие они есть. Невиктимные подростки отличаются в целом позитивным отношением к окружающим, уверенностью и самостоятельностью, открытостью новому опыту, стремлением к саморазвитию, они поддерживают позитивное отношение к себе, признают и принимают свое личностное многообразие.

При анализе преодолевающего поведения подростков разных групп (невиктимных, средневиктимных, гипервиктимных), было обнаружено, что активным стратегиям при преодолении стрессовых ситуаций чаще прибегает та самая немногочисленная группа невиктимных школьников, в отличие от средневиктимных ($p=0,049$) и гипервиктимных ($p=0,001$). Это говорит о том, что подростки, для которых не характерны переживания, связанные с их виктимизацией (превращением в жертву), довольно последовательно и активно умеют отстаивать свои интересы, открыто заявлять о своих целях, при этом уважая ин-

тересы сверстников. Средневиктимные школьники охотнее вступают в социальные контакты, в отличие от невиктимных ($p=0,02$) и гипервиктимных ($p=0,003$), для того чтобы совместно с другими более эффективно разрешить наболевшую проблему. Вступление в социальные контакты, как одна из конструктивных стратегий преодоления, может стать ресурсом для подростков, так или иначе переживающих виктимизацию. И в этом им может помочь значимый взрослый, которым является, как демонстрирует вышеупомянутое мониторинговое исследование, классный руководитель [5]. Именно он входит в референтную группу школьников наряду с друзьями, что свидетельствует о высокой степени влияния педагога на личность взрослеющего человека. К агрессивным действиям и поступкам для совладания со стрессами чаще прибегают средневиктимные, в отличие от невиктимных ($p=0,023$), и гипервиктимные, в отличие от невиктимных ($p=0,028$) сверстников.

Таким образом, действия, направленные на нанесение физического или психологического вреда, сопровождающиеся эмоциональными состояниями враждебности, гнева, ненависти и т. п., в большей степени свойственны подросткам со средним или высоким уровнем переживания своей виктимизации. Стратегия избегания трудных ситуаций характерна для подростков средневиктимной группы в отличие от невиктимных ($p=0,01$). Особый интерес представляет то, что для средневиктимных ($p=0,031$) и невиктимных ($p=0,028$) школьников излюбленной стратегией преодоления стрессовых ситуаций являются не прямые действия, в отличие от гипервиктимных, которые реже их используют. Возможно, что косвенное воздействие на ситуацию, побуждение других к принятию решений или совершению определенных действий как раз и способствует более эффективному преодолению ситуаций, которые при прямом воздействии разрешить едва ли возможно.

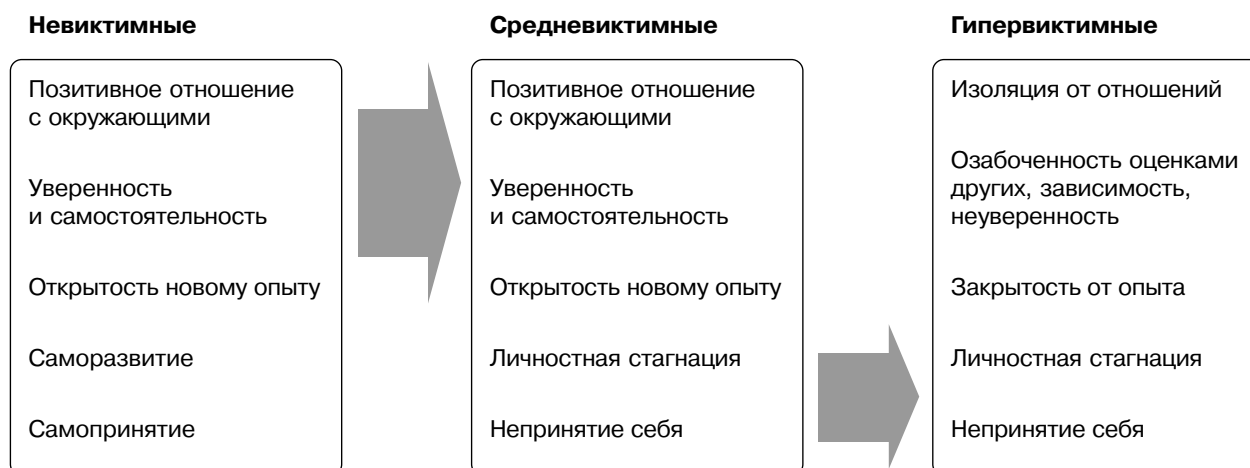


Рис. 2. Сходства и различия в проявлении компонентов психологического благополучия в разных группах школьников. Стрелками отмечены сходства между группами



Как видим, наиболее богатым арсеналом преодолевающих стратегий, среди которых большинство неконструктивных, обладают средневиктимные подростки: вступление в социальный контакт, непрямые действия, избегание, агрессия. Невиктимные школьники отличаются активными стратегиями, а в случае невозможности разрешения ситуации — они могут использовать непрямые действия. Гипервиктимные подростки чаще других используют агрессивные стратегии преодоления. Дополнительно проведенный корреляционный анализ показал, что переживания виктимизации в данной группе школьников тесно связаны с агрессивными стратегиями преодоления ($r=0,650^{**}$). Это только еще раз демонстрирует, что агрессия может порождать ответную еще более мощную агрессию. К сожалению, таких примеров немало. Одним из них является старшеклассник Йозеп, который жестоко расправился со своими обидчиками (из картины Эстонского режиссера Ильмара Раага «Класс», основанной на реальных событиях).

Итак, проведенное исследование позволило нам посмотреть на проблематику школьной травли изнутри. Можно выделить группу риска, куда входят гипервиктимные подростки, отличающиеся сниженным фоном психологического благополучия в силу озабоченности оценками других, переживаниями личностной стагнации, отсутствием четких целей, переживаниями изолированности и доминированием агрессивных стратегий преодоления трудностей. Были обнаружены инвариантные характеристики средневиктимных и гипервиктимных подростков: стагнация личностного развития, непринятие себя и агрессивные стратегии преодоления трудных жизненных ситуаций. Именно данные личностные характеристики необходимо учитывать при выстраивании психолого-педагогического взаимодействия с такими школьниками. Инвариантными характеристиками средневиктимных и невиктимных являются: позитивное отношение к окружающим, уверенность и самостоятельность, открытость новому опыту. Выделенные компоненты психологического благополучия можно считать ресурсами средневиктимных и невиктимных подростков.

Таким образом, возникает необходимость в психолого-педагогической работе, направленной на предотвращение агрессивного поведения среди школьников, что является непростой задачей для школы. И главное, с чего следует, на наш взгляд, начинать — это создание здоровой модели взаимодействия в педагогическом коллективе, которая может стать примером для школьников и которая начинается с личности учителя. Профессионально значимые качества учителя (их насчитывается более пятидесяти) хорошо представлены в работах Л.М. Митиной, Т.В. Литвиненко и др. [1, 2]. С точки зрения авторов, именно учитель может стать образцом для подражания. Перифразировав известного философа и педагога Дж. Дьюи,

следует отметить, что сегодня учитель должен стать тем солнцем, той центральной фигурой, вокруг которого вращается образование. Необходима глубокая и тщательная подготовка в направлении повышения профессионально-педагогической культуры учителя. Однако, на сегодняшний день современное образование в основном сориентировано на формирование у педагога квалификации, а не культуры. По словам Р.А. Сарварова, педагогическая культура является разновидностью профессиональной субкультуры, для которой характерны такие принципы, ценности, нормы, которые в своей совокупности отражают отношение педагога к учащемуся, процессу образования и воспитания, его смыслам, целям, ценностям, формам достижения результатов и т. п. [6]. Процесс подготовки, переподготовки и повышения квалификации учителя должен стать непрерывным процессом, потому что профессионально-педагогическая культура учителя представляет собой гибкую систему, живой организм, адаптирующийся под требования общества и превосходящий его запросы [6]. Профессионально-педагогическая культура учителя — это то, с чего, на наш взгляд, начинается конструктивное преодоление трудностей без насилия и агрессии, это то, что способно, наконец, создать психологически безопасную атмосферу в школе и остановить травлю.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Литвиненко Т.В. Развитие профессионально-важных качеств педагога в процессе самообразования: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. — Омск, 2010.
2. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя. — М.: Флинта, 2004.
3. Одинцова М.А. Проблема виктимного личностного типа в психологии // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. — 2014. — Т. 14. №2-1. — С. 73–79.
4. Одинцова М.А. Психологические особенности преодолевающего поведения современных подростков // Воспитание школьников. — 2011. — №10. — С. 40–46.
5. Отчет о выполнении государственной работы по теме: «Разработка дорожной карты исследования профилактической работы, направленной на обеспечение комплексной безопасности образовательной среды в образовательных организациях, подведомственных Департаменту образования города Москвы» на 2013–2014 учебный год. — М.: МРЦБОС МГППУ, 2014.
6. Сарваров Р.А. Профессиональная педагогическая культура как основание профессиональной деятельности учителя // Педагогическое образование в России. — 2009. — №3. — С. 148–152.
7. Фесенко П.П. Осмысленность жизни и психологическое благополучие личности: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. — М., 2005.

Н.А. Йошпа

Уроки взаимодействия



Федеральные государственные образовательные стандарты призывают помимо знаний и навыков развивать у обучающихся осознанное, уважительное и доброжелательное отношение к другому человеку, готовность и способность вести диалог с другими людьми и достигать в нем взаимопонимания, осознанное и ответственное отношение к собственным поступкам, умение организовывать сотрудничество и совместную деятельность, умение осознанно использовать речевые средства в соответствии с задачей коммуникации для выражения своих чувств, мыслей и потребностей и т. п. Все это не приходит само собой, а является результатом осознанной целенаправленной работы взрослых, педагогов и родителей. И это не менее важно, чем, например, знание основ математики, русского языка и других обязательных школьных предметов.

В течение четырех лет в нескольких школах Москвы специалисты ЦППРиК «На Снежной» (с января 2015 года — подразделение ЦППРиК «Ирида») в ходе своей деятельности проводили исследование умения детей и подростков взаимодействовать друг с другом.

Коротко о методах. Сначала специалистов приглашали в 3-е — 8-е классы проводить занятия, направленные на улучшение взаимоотношений между учащимися, либо с профилактической целью создания благоприятных условий для конструктивного взаимодействия детей друг с другом и со взрослыми. Занятия проводились в двух вариантах. Первый вариант — в виде обсуждений с детьми в форме тщательно разработанных для каждого класса Кругов сообщества проблем, существующих в классе. Специалисты общались с классными руководителями, психологами, некоторыми педагогами, проводили индивидуальные интервью наиболее активной части каждого класса. Затем, переработав полученную информацию, формировали список вопросов для обсуждения и план рассадки. Вопросы формулировались максимально нейтрально, были призваны стимулировать, во-первых, обсуждение ресурсов, имеющихся в классе; во-вторых, проблем; в-третьих, способов решения этих проблем; в-четвертых, предложения каждого участника круга, что именно он может сделать для изменения ситуации в лучшую сторону. План рассадки участников формировался с целью сохранения правильной динамики обсуждения. Рядом с участниками, которым могла потребоваться поддержка, садился специалист или педагог. Учитыва-

Йошпа Надежда Александровна — психолог, медиатор.

С 1999 года занимается организацией восстановительных программ, разрешением конфликтных ситуаций, проведением обучения специалистов. Является членом Европейского форума 2012 года по восстановительным технологиям. Автор статей и методических пособий по работе с несовершеннолетними, оказавшимися в трудной жизненной ситуации.

С 2009 года руководитель структурного подразделения «Методическое сопровождение школьных служб примирения» ЦППРиК «На Снежной».



лась предположительная активность каждого участника. Поскольку обсуждение проходило строго по кругу, порядок высказываний был прогнозируемым. В круге принимали участие сразу несколько специалистов, в чьи задачи входило стимулировать беседу, резюмировать и делать более понятными для участников высказывания каждого, следить за динамикой и порядком обсуждения.

Второй вариант занятий применялся, когда после проведения предварительной работы специалисты приходили к выводу о неготовности участников открыто обсуждать проблемы и брать на себя ответственность за их решение. Причем выбор этого варианта не зависел от возраста учащихся. Иногда учащиеся 3-го класса оказывались вполне готовыми обсуждать, а учащиеся 7-го класса к обсуждению не готовыми. Тогда занятия происходили по другому сценарию. Участникам предлагались тренинговые игры с элементами командообразования, а затем в форме круга обсуждались конкретные достижения класса в ходе выполнения упражнения. Постепенно обсуждения усложнялись.

Помимо этих двух форм работы школы выразили заинтересованность в проведении специальных диагностических занятий с целыми параллелями 3-х — 7-х классов. Диагностическая работа происходила либо в форме тренинга, либо учащиеся заполняли специальные опросники (опросник на выявление стратегий поведения в конфликтных ситуациях К. Томаса; опросник определения уровня групповой сплоченности К. Э. Шихора; опросник оценки коммуникативных умений А. Карелина).

Занятие состоит из ряда несложных упражнений. Условно их можно разделить на три группы. Первая группа упражнений позволяет ведущим сделать вывод о характере взаимоотношений между учащимися; вторая — о способности учащихся конструктивно взаимодействовать и принимать групповые решения, а также о психологическом климате в классе; третья — об уровне развития способности учащихся выражать свои мысли и чувства, слушать и воспринимать мысли и чувства своих одноклассников.

Специалисты, проводящие занятия и исследование, пришли к довольно неутешительным выводам. Причем выявленные трудности оказались характерными в той или иной степени для подавляющего большинства исследованных классов.

Сначала хочется привести несколько фактов.

Девочка, рыдая, обращается к классу с просьбой прекратить обзывать и оскорблять ее. Тут же несколько ребят высказывают вполголоса в ее сторону обидные слова или изображают слова, которыми ее обычно обзывают. С такой картиной мы сталкивались примерно в 20% исследованных классов. В норме у детей этого возраста развито сострадание. А не обращать внимание на слезы другого человека — не в норме.

В классе учится мальчик (или девочка), который своим поведением раздражает других детей. Родители давят на школу с требованием «убрать ребенка» (именно в такой формулировке). Дети заявляют: «С тех пор, как Вася (или Петя, или Саша, или Маша) появился в нашем классе, я стал плохо учиться и плохо себя вести». При этом даже в отсутствии на занятии Васи (или Пети, или Саши, или Маши) дети оскорбляют и обижают друг друга. Но на вопрос к классу «Что можно сделать, чтобы ваш класс был дружным?» большинство отвечает: «Убрать Васю».

Человек далеко не всегда вынужден взаимодействовать только с тем, с кем ему легко. А если трудно? В школе он научился, что единственный способ решения проблем — «убрать Васю». Кроме того, он научился, что вовсе не обязательно нести ответственность за свои поступки. Всегда можно найти виноватого, на которого эту ответственность скинуть. Или передать ответственность за решение своих проблем старшим или специалистам. То есть вместо ответственного поведения у ребенка формируется личностное бессилие. Ситуацию с Васей мы наблюдали в той или иной степени сложности примерно в 30% классов.

В четырех классах мы столкнулись с фактом голосования детей против какого-либо ребенка. Степень жестокости голосований варьировала от «кто за то, что Петя плохой?» до «кто за то, чтобы Маша прыгнула с 80-го этажа?». Причем в последнем случае, когда педагоги обсуждали ситуацию с классом, дети при этом стыд не испытывали.

Мальчик жалуется классу, что он пришел в класс год назад, и дети стали его обижать, оскорблять. Другой ребенок заявляет: «Мы не собирались его обижать. Присматривались к нему. Но нам он не понравился, и мы стали его гнобить. Он же сам виноват!» И большинство его одноклассников согласно кивают. Очень небольшой процент стыдливо опускают при этом глаза.

По данным диагностических исследований, в каждом исследованном классе существует процент детей (от 5 до 30), которым в классе некомфортно, которые при возможности очень хотели бы покинуть класс. Также, в большинстве классов от четверти до трети детей выбирают стратегию соперничества, и большая часть детей — избегания. Стремление к сотрудничеству характерно для небольшого процента детей.

Наблюдение за учащимися средней школы во время тренинговых занятий выявило, что у достаточно большого процента детей не развита способность осознавать свои чувства, чувства другого человека, сопереживать. Специалистами нашего Центра проводилось также исследование уровня эмоциональной напряженности у учащихся девятых классов. Помимо других исследуемых категорий специалисты рассматривали способность старшеклассников осознавать

свои чувства и чувства другого, поскольку умение выражать свои чувства и поддерживать друг друга через сопереживание является одним из важнейших способов справиться с тревогой, неизбежно возникающей в период экзаменов. Оказалось, что в каждом классе имеет место достаточно высокий процент подростков (от 30 до 70!), не умеющих осознавать и выражать свои чувства и понимать чувства другого.

Взаимоотношения между людьми регулируются. Либо основным регулятором служит закон, но закон не как устрашение, не как страх перед наказанием. Потому что для того, чтобы быть наказанным, человеку нужно сначала быть уличенным. Но обзывания и оскорбления исподтишка, насилие в темном углу, оказание скрытого давления далеко не обязательно будут раскрыты, насильник уличен и наказан. Поэтому вместо страха перед законом реальным регулятором отношений может быть только уважение к закону, так называемый «закон внутри». Другим регулятором служит религия, боязнь сделать нечто неугодное Богу. Мощнейшим регулятором взаимоотношений служит совесть и способность к состраданию. Человеку, способному сострадать, даже не нужно говорить: «Уступайте места таким-то категориям людей». Он сам заметит человека, нуждающегося в помощи.

Современная школа часто упускает из виду необходимость обучать детей взаимодействовать. Это происходит чаще всего потому, что за все увеличивающимися требованиями к школе в направлении предоставления знаний забывается так называемая воспитательская функция, обучение детей совести и состраданию. А ведь эти категории, как и большинство других, не являются врожденными. Они приходят через чтение с ребенком книг и обсуждение чувств и переживаний главного героя, через беседы с ребенком, обсуждение происходящих в его жизни ситуаций, даже через специальный просмотр и обсуждение фильмов. Причем воспитывать ребенка должны и родители, и школа. Ситуация, когда «трудный» ребенок просто «убирается» из класса, не научит его одноклассников состраданию и уважению. Ситуация замалчивания и не проговаривания со всем классом травли одного ребенка другими не научит детей правильно и конструктивно взаимодействовать друг с другом. Прекрасное знание основных и даже не основных предметов не научит ребенка справляться со сложностями взаимодействия во взрослой жизни. Опыт перекидывания ответственности за свои действия даже на более взрослых и опытных людей не поможет ребенку научиться быть ответственным.

В четвертом классе одной московской школы после проведения диагностического занятия нами был разработан план. Классный руководитель задавала детям чтение внеклассной литературы, описывающей переживания детей в ситуации неприятия одноклассниками и даже взрослыми. Дети писали сочинения о чувствах героев. Затем все прочитанное разбиралось на классных часах вместе с психологом. Раз

в месяц с детьми встречались наши специалисты. Дети, сидя в кругу, делились друг с другом и с нами различными изменениями, которые они заметили в своем классе. Иногда мы вместе с детьми придумывали рассказы и рисовали истории о взаимной поддержке, помощи и взаимоуважении. Уже через полгода ситуации взаимных оскорблений и травли отдельных детей одноклассниками прекратились. Многие дети рассказывали, что нашли себе новых друзей. Все дети и педагоги замечали появление в классе поддержки и уважения.

Взрослые, родители и педагоги, обязательно должны уделять внимание развитию у детей и подростков навыка слушать и слышать друг друга, правильно общаться, сопереживать, сострадать, сочувствовать, с уважением относиться к чужому мнению и уметь выражать свои мысли и чувства. И не только потому, что это прописано во ФГОС. Эти умения помогут детям быть эффективными в будущем. Кроме того, они служат регулятором отношений между людьми. И общество, в котором они будут жить, в котором будут жить их дети, станет таким, каким они его сделают. Ведь все мы хотим, чтобы в обществе люди уважали друг друга, могли прийти друг другу на помощь, были вежливыми и сострадательными. И вряд ли кто-нибудь хочет жить в обществе, где проблемы решаются только устранением тех, с кем кому-то неудобно, драками, оскорблениями; где люди ни за что не хотят брать ответственность; где любая оплошность или непохожесть на других может стоить человеку сбором подписей за то, чтобы он «спрыгнул с восьмидесятого этажа».

В завершение — немного о методах.

Прежде всего, педагогам не следует поддерживать детей в их неприязненном отношении к одному или нескольким учащимся, с которыми неудобно. Сейчас, наверное, в каждом классе есть дети, которым сложно себя контролировать, которые по разным причинам сложны во взаимодействии. И педагоги, и родители должны понимать, что их задача обучить детей конструктивно справляться со сложностями взаимодействия. Ребенок не должен привыкать, что единственным методом решения этих сложностей будет устранение другого человека из коллектива. Потому что в будущем ему часто придется сталкиваться с такими проблемами. И далеко не всегда устранение будет возможно. А других механизмов разрешения ситуации в его арсенале не будет, что приведет к необходимости либо уходить самому, либо к ухудшению его психологического состояния. Тем более, если родители и педагоги начнут усугублять проблему, настраивая (намеренно или нет) детей против такого их одноклассника. В этом случае дети еще и научатся всегда снимать с себя ответственность и перекидывать ее на кого-то другого либо просто на обстоятельства. А неумение брать на себя ответственность за свою жизнь и поступки также сильно снизит эффективность жизни ребенка в будущем.



При возникновении между детьми конфликтных ситуаций бессмысленно разбираться, кто прав, кто виноват и как «на самом деле» все происходило. Каждый человек всегда видит ситуацию по-своему. Тем более, на его видение ситуации накладываются его чувства, которые во время переживаний еще и создают некий «эмоциональный кокон». Надо создать условия, чтобы дети смогли рассказать друг другу свои чувства по поводу ситуации и договориться, как она может быть разрешена и что каждая сторона готова для этого сделать. В сложных случаях можно обратиться за помощью к медиатору, нейтральному посреднику, обученному восстановительному способу разрешения конфликтов. Такие посредники есть в нескольких психологических центрах, а также в службах примирения, созданных в некоторых школах. В любом случае конфликт, разрешенный таким образом, станет для детей уроком слушать друг друга и брать на себя ответственность.

Нужно чаще поощрять детей разговаривать друг с другом, выражать свое мнение, внимательно выслушивать мнения одноклассников. Самая лучшая форма для этого — разговор в кругу с использованием символа слова. Детям нужно дать понять, что это — их разговор, что педагоги, сидящие с ними в кругу — просто равные участники. Отвлекающимся детям можно рассказать, что так же, как при общении с другом, если один общающийся отвлекается, не слушает или высмеивает слова друга, то другому будет очень обидно. В кругу могут обсуждаться проблемы, вырабатываться групповое решение, просто обсуждаться текущие дела. Причем педагогами должны поощряться высказывания «от себя», саморефлексия, выражение своего мнения и анализ ситуации. Высказываясь в свою очередь, педагоги могут также помогать детям лучше понять высказывания одноклассников, сформулированные не достаточно ясно. Позитивная переформулировка — прекрасный способ добиться, чтобы каждый участник круга был услышан другими. При наличии в школе такого ресурса, как служба примирения, можно обращаться туда, а также в психологические центры, имеющие обученных организации диалога специалистов, для лучшего структурирования обсуждений на начальном этапе. Разговаривать в кругу могут и совсем маленькие дети. Но чем старше класс, тем меньше должна быть включенность педагогов в обсуждение. Если дети уже освоили форму диалога в кругу, педагоги могут играть роль только участников обсуждения.

Иногда педагоги сталкиваются с тем, что взаимодействие и общение детей друг с другом затрудняется по причине отсутствия у части класса способности

осознавать и выражать свои мысли и чувства, выслушивать других, сострадать переживаниям других. В этом случае может потребоваться совместная работа педагогов и психологов. И лучше, чтобы к помощи были привлечены психологи, имеющие специальные навыки организации диалога, обучения коммуникативным технологиям, организации конструктивного взаимодействия в коллективах.

Работа может проводиться в нескольких различных направлениях. Одно из направлений — совместная работа педагогов и психологов. Педагог может читать с детьми книги, задавать внеклассное чтение с обязательным затем обсуждением того, какие чувства испытывали герои, как они находили выход из сложных ситуаций, какие могли бы быть другие способы разрешения ситуаций. Также педагог может задавать детям писать сочинения, которые будут потом обязательно обсуждаться на классных часах. Сейчас вполне доступна детская литература, описывающая проблемы и переживания, с которыми чаще всего сталкиваются современные дети. И педагоги могут использовать ее для работы с детьми. Такая работа может быть дополнена психологическими тренингами, включающими в себя изучение с детьми основных коммуникативных навыков (Я-высказывание, активное слушание и прочее), развитие способности рассуждать и описывать свои чувства и чувства другого (составление совместных рассказов и рисование комиксов, элементы арт-терапии), развитие способности принимать групповые решения, с уважением при этом относясь к каждому члену группы (элементы тренинга командообразования). В начале и в конце каждого занятия должны происходить обсуждения в кругу того, что изменилось в классе со времени последней встречи со специалистами, что еще необходимо изменить, что каждый из участников мог бы предложить от себя, чтобы в классе происходили позитивные изменения.

Могут применяться также и другие специальные формы работы, имеющиеся в арсенале педагогов и психологов. Но важно понимать, что для того, чтобы вырастить по-настоящему здоровую и социально успешную личность, нужно проводить с детьми целенаправленную и серьезную работу, вовремя обращать внимание на проблемы, связанные с общением и взаимодействием детей, вовремя начинать работать с этими проблемами. Совместная работа педагогов, родителей и психологов поможет развить у детей необходимые качества и навыки, которые помогут им в их дальнейшей жизни.

П.П. Кучегашева, Е.Ю. Колотева, Е.А. Пономарева

Программа по формированию коммуникативной компетентности обучающихся среднего звена в процессе реализации ФГОС ОО

Полная версия программы с цветными приложениями представлена в электронной версии журнала (см. CD-диск).

В соответствии со стандартами второго поколения освоение социальных норм, правил поведения, решений и форм социальной жизни в группах и сообществах является актуальной проблемой становления современного образовательного пространства. Задачей педагогов в данном случае является формирование целостного мировоззрения, соответствующего современному уровню развития науки и практики. В настоящее время коммуникативная компетентность обучающегося, развитие навыков общения и эффективного взаимодействия являются важнейшими составляющими жизни современного человека. ФГОС ОО предъявляет определенные требования к формированию компетенций обучающегося, коммуникативная компетентность выступает важной составляющей личности обучающегося, успешной в становлении себя в современном экономическом пространстве.

В данном случае развитие обучающегося как целостной личности невозможно без навыков коммуникативной компетентности, с одной стороны, а с другой — требует от образовательного учреждения специальной программы для получения различного рода информации, знаний, формирования навыков и ключевых коммуникативных компетенций.

На данный момент обучающиеся сталкиваются с ситуацией, когда в процессе обучения в школе отсутствует целенаправленное обучение навыкам коммуникативной компетентности, позволяющим эффективно адаптироваться к требованиям образовательной программы с учетом ФГОС ОО, справляться с повседневными проблемами, организовывать эффективное взаимодействие. Предоставленный сам себе в этом вопросе подросток постоянно конфликтует с учителями, одноклассниками. С помощью агрессивного взаимодействия он пытается справиться с требованиями окружающей среды.

Помимо знаний и навыков, приобретаемых в процессе обучения, обучающийся нуждается в знаниях и навыках, позволяющих ему эффективно взаимодействовать, общаться, реализовывать определенный стиль поведения, собственную идентичность. Навыки коммуникативной компетентности являются необходимым условием адаптации ребенка в образовательном учреждении в процессе реализации ФГОС ОО, успешной реализации себя с учетом социально-экономической ситуации в стране и требований, предъявляемых к выпускникам образовательных учреждений на современном этапе.



Кучегашева Полина Петровна — старший методист кафедры педагогической психологии ГАУ ДПО ВГАПО, почетный работник общего образования, педагог-психолог высшей квалификационной категории, председатель Волгоградского регионального отделения Федерации психологов образования России.

Колотева Елена Юрьевна — педагог-психолог высшей квалификационной категории МКОУ «Средняя общеобразовательная школа №5 г. Михайловки Волгоградской области», зам. председателя Волгоградского регионального отделения Федерации психологов образования России, лауреат первого областного конкурса «Педагог-психолог — 2008», участник второго Всероссийского конкурса психолого-педагогических программ.

Пonomарева Елена Александровна — педагог-психолог первой квалификационной категории МОУ «Средняя школа с углубленным изучением отдельных предметов №81 Центрального района Волгограда», победитель областного конкурса «Педагог-психолог — 2012», участник Всероссийского конкурса профессионального мастерства «Педагог-психолог России — 2012».



Исходя из этого, нами была разработана программа, целью которой являлось формирование навыков коммуникативной компетентности обучающихся среднего звена. В процессе реализации цели были поставлены следующие задачи:

- осознание и развитие личностных ресурсов, способствующих формированию навыков коммуникативной компетентности;
- формирование объективной самооценки своего психологического состояния в процессе коммуникативной деятельности;
- осознание своей индивидуальности, выработка собственного коммуникативного стиля;
- развитие способности к решению возникших противоречий в условиях непредвиденных ситуаций;
- проведение констатирующего эксперимента с целью выявления исходного уровня сформированности коммуникативной компетентности у обучающихся среднего звена (на примере двух школ, различающихся по определенным критериям);
- проведение констатирующего эксперимента с целью выявления уровня сформированности коммуникативной компетентности у обучающихся среднего звена после реализации программы.

Данная программа направлена на осознание обучающимися себя, самопознание, самораскрытие в процессе общения, организацию эффективного взаимодействия. В процессе занятий каждый обучающийся может усваивать и отрабатывать, совершенствовать умения и навыки общения и эффективного взаимодействия.

Перед началом реализации программы проводится диагностика с целью выявления уровня развития коммуникативной компетентности, индивидуально-психологических особенностей. Входная диагностика представлена пакетом, состоящим из трех методик. Предварительная, то есть входная, диагностика позволяет выявить исходный уровень коммуникативной компетентности обучающихся, а также позволяет определить индивидуальные и типологические особенности личности и уровня социально-психологического развития группы. Таким образом, данные, полученные в ходе диагностики, учитываются при организации и проведении занятий с обучающимися.

Программа предусматривает формирование навыков коммуникативной компетентности в различных видах деятельности (занятия с элементами тренинга, развивающие занятия), коллективных, что взаимно обогащает обучающихся, вызывает у них положительные эмоции, учит управлять собственным поведением в процессе общения и реализовывать себя в процессе взаимодействия.

Базой исследования являлись МОУ «СОШ №5 г. Михайловки Волгоградской области» и «МБОУ «СОШ №2 г. Михайловки Волгоградской области», различающиеся по демографическому положению, социально-экономическому статусу родителей обучающихся. В эксперименте приняли участие 100 обучающихся 5-х классов двух школ. В процессе проведения программы также проводилась работа с преподавателями и родителями.

До и после реализации программы предполагается проведение диагностического исследования. Проводится также отсроченное исследование спустя 6–8 месяцев после проведения программы.

В ходе диагностического исследования нами была проведена экспериментальная работа, в рамках которой были осуществлены констатирующие эксперименты (входящая и исходящая диагностика).

Данные исходящей диагностики показали необходимость создания программы по формированию коммуникативной компетентности в условиях общеобразовательной школы, актуальность работы в данном направлении, создания развивающих программ по формированию навыков общения, взаимодействия в условиях реализации ФГОС ОО.

Результаты повторной диагностики показали эффективность работы по программе. Следует отметить, что полученные результаты были проанализированы в различных аспектах. Следует отметить, что результаты школы с более успешным географическим и социальным положением имели меньший рост навыков коммуникативной компетентности, о чем свидетельствуют данные диагностического исследования, чем результаты другого образовательного учреждения (более сложного по демографическому положению, более низкому по социальному статусу родителей). Следствием полученных результатов может являться предположение о том, что в первой школе в связи с ее изначально более тщательным подбором обучающихся, навыки коммуникативной компетентности закладывались в процессе семейного воспитания. Обучающиеся в процессе реализации программы показали изначально более высокий уровень коммуникативной компетентности еще на этапе входящей диагностики.

Уровень коммуникативной компетентности обучающихся неблагополучной по определенным факторам школы на этапе входящей диагностики имел существенно более низкий уровень. В то же время, процентное соотношение после реализации программы представляло собой более ярко выраженную картину, являлось более наглядным по статистическим соотношениям.

В процессе реализации программы была отмечена положительная динамика по развитию навыков коммуникативной компетентности всеми участниками образовательного процесса: администрацией школы, преподавателями, родителями, обучающимися, — не только в процессе занятий, но и в повседневной жизни. Улучшились отношения, снизился уровень конфликтности, обучающиеся научились реализовывать себя, свою деятельность в процессе межличностного взаимодействия.

Данные навыки являются более чем актуальными в сфере последних инноваций образовательного процесса, и реализация в образовательном учреждении программы по формированию коммуникативной компетентности обучающихся среднего звена позволит обучающимся адаптироваться в современных реалиях и отвечать требованиям, предъявляемым к личности выпускника образовательного учреждения на данном этапе.

Структура программы

Данная программа направлена на осознание обучающимися себя, самопознания, самораскрытия в процессе общения, организации эффективного взаимодействия. В процессе занятий каждый обучающийся может усваивать и отрабатывать, совершенствовать умения и навыки общения и эффективного взаимодействия.

Программа основывается на принципе постепенности, поэтапности: каждый последующий этап логически вытекает из предыдущего. Благодаря этому каждый обучающийся постепенно углубляется в процесс осознания себя, приоткрывая разные стороны своего «Я», что является основанием для продуктивного общения. Перед началом реализации программы проводится диагностика с целью выявления уровня развития коммуникативной компетентности, индивидуально-психологических особенностей. Входная диагностика представлена пакетом, состоящим из трех методик. Предварительная, то есть входная диагностика позволяет выявить исходный уровень коммуникативной компетентности обучающихся, а также позволяет определить индивидуальные и типологические особенности личности и уровень социально-психологического развития группы. Таким образом, данные, полученные в ходе диагностики, учитываются при организации и проведении занятий с обучающимися.

Программа предусматривает формирование навыков коммуникативной компетентности в различных видах деятельности (занятия с элементами тренинга, развивающие занятия), коллективных, что взаимно обогащает обучающихся, вызывает у них положительные эмоции, учит управлять собственным поведением в процессе общения и реализовывать себя в процессе взаимодействия.

Программа по формированию коммуникативной компетентности обучающихся среднего звена включает в себя следующие **разделы**:

- комплексная диагностика обучающихся среднего звена по определенному набору диагностических методик;
- коммуникативная компетентность;
- выбор стиля поведения в группе;
- особенности личности обучающегося в процессе межличностных отношений.

Методика и технология реализации: программа рассчитана на занятия с элементами тренинга. Каждое занятие проводится 1,5 часа 1 раз в неделю в одной подгруппе в течение 1 учебного года. Общая продолжительность программы 25 часов; количество занятий — 17 (в двух подгруппах — 34).

Каждое занятие с элементами тренинга проводится следующей **структуре**:

- ритуал приветствия, напоминание правил;
- упражнение на мобилизацию;
- упражнение на создание работоспособности;
- основное (содержательное) упражнение;
- итог, рефлексия занятия.

Критерии оценки достижения планируемых результатов

Качественные:

- формирование навыков коммуникативной компетентности: эмпатии, рефлексии, саморегуляции, умения организовывать взаимодействие в группе;
- приобретение уверенности в себе;
- формирование навыков групповой работы: стратегии поведения в конфликте, навыков ведения дискуссии; выработка навыка эффективного поведения в конфликте;
- формирование навыков самопознания, анализа собственных схем поведения, получение обратной связи между членами группы;
- формирование навыка социальной чувствительности, социальное научение новому, нетипичному поведению, имитации;
- осознание личностных и интеллектуальных особенностей, отношений с другими людьми, поведенческих характеристик, осуществляемых как во внешнем, так и во внутреннем мире;
- повышение уровня компетентности педагогических работников;
- повышение уровня родительской компетентности.

Количественные:

- проведение 17 коррекционно-развивающих занятий для одной подгруппы (класс делился на две подгруппы для соблюдения принципа экологичности и т. п.). Общее количество проведенных занятий с обучающимися — 34.
- повышение показателей уровня актуального развития до уровня, соответствующего возрастной норме, повышение уровня коммуникативной компетентности по заданным параметрам;
- составление методических рекомендаций по проведению занятий;
- проведение родительских собраний.

Календарно-тематическое планирование представлено в табл. 1.

Диагностические методики

1. Тест коммуникативных умений Л. Михельсона, перевод и адаптация Ю.З. Гильбуха.

Цель диагностики: определение уровня коммуникативной компетентности и качества сформированности основных коммуникативных умений.

Шкалы, уровни, блоки. Блоки умений:

- умение оказывать и принимать знаки внимания (комплименты) от сверстника;
- реагирование на справедливую критику — вопросы; реагирование на несправедливую критику;
- реагирование на задевающее, провоцирующее поведение со стороны собеседника; умение обратиться к сверстнику с просьбой; умение ответить отказом на чужую просьбу, умение самому выразить сочувствие, оказать поддержку; умение принимать сочувствие и поддержку со стороны свер-



ственников; умение вступить в контакт с другим человеком, контактность; реагирование на попытку вступить с тобой в контакт.

2. Опросник В. Стефансона: диагностика основных тенденций поведения в реальной группе и представлений о себе.

Цель диагностики: методика используется для изучения представлений о себе.

Шкалы, уровни, блоки. Шесть основных тенденций поведения человека в реальной группе: зависимость, независимость, общительность, необщительность, принятие борьбы и избегание борьбы.

3. Диагностика коммуникативно-характерологических особенностей личности (Л.И. Уманский, И.А. Френкель, А.Н. Лутошкин, А.С. Чернышев и др.).

Цель диагностики: определение базовых особенностей личности в процессе межличностных отношений, их диагностика может осуществляться в формах самооценки, экспертных оценках или в их сочетаниях.

Шкалы, уровни, блоки. Шкалы: направленность личности, интеллектуальные черты характера, волевые черты характера, эмоциональные черты характера, отношение к деятельности, отношение к другим людям, отношение к самому себе.

№	Наименование разделов, тем программы	Часы
1.	Раздел: Комплексная диагностика обучающихся среднего звена по определенному набору диагностических методик. Определение уровня коммуникативной компетентности перед началом работы по программе.	2
2.	Раздел: Коммуникативная компетентность.	
	Тема: Эмпатия.	1,5
	Тема: Социальная чувствительность.	1,5
	Тема: Саморегуляция.	1,5
	Тема: Рефлексия.	1,5
	Тема: Вербальное и невербальное общение.	1,5
	Тема: Организация взаимодействия.	1,5
3.	Раздел: Выбор стиля поведения в группе.	
	Тема: Стратегии поведения в конфликте.	1,5
	Тема: Ведение спора по определенным правилам.	1,5
	Тема: Способность устанавливать контакт с группой.	1,5
	Тема: Оценка собственного личного пространства и личного пространства участников коммуникации.	1,5
3.	Раздел: Особенности личности обучающегося в процессе межличностных отношений.	
	Тема: Эмоциональное самораскрытие.	1,5
	Тема: Эмоциональное самовыражение.	1,5
	Тема: Самопознание	1,5
	Тема: Сензитивность.	1,5
4.	Раздел: Комплексная диагностика обучающихся среднего звена по определенному набору диагностических методик. Определение уровня коммуникативной компетентности после реализации программы.	2

Табл. 1

Задачи	Компетенции
Тема 1. Коммуникативная компетентность Цель: формирование основных коммуникативных умений.	
1. Научиться выслушивать другого человека, не прерывая его и точно воспроизвести значение его слов. 2. Научиться эмпатичному поведению, оказанию эмоциональной поддержки.	эмпатия
1. Развить способность понимать других людей, войти в их положение, представить себе их чувства, позиции и намерения, предвидеть их поведение. 2. Научиться воспринимать и распознавать эмоции.	социальная чувствительность
1. Научиться оказывать и принимать знаки внимания от сверстника. 2. Научиться обращаться к сверстнику с просьбой. 3. Научиться реагировать на определенное поведение со стороны собеседника.	саморегуляция
1. Научиться реагировать на справедливую, несправедливую критику. 2. Научиться оценивать себя в процессе взаимодействия.	рефлексия
1. Научиться «смене коммуникативных ролей» в процессе общения. 2. Личностно-ролевая ориентация. 3. Социально-ролевая ориентация.	вербальное общение
1. Научиться понимать смысловую сторону информации. 2. Научиться оценивать системы невербальной коммуникации, которые помогают выявить намерения ее участников.	невербальное общение
1. Научиться вступать в контакт с другим человеком. 2. Научиться поддерживать взаимодействие.	организация взаимодействия
Тема 2. Выбор стиля поведения в группе Цель: формирование эффективного стиля поведения в группе.	
1. Работа с дефектами коммуникации. 2. Закрепление желательного поведения положительным откликом окружающих.	стратегии поведения в конфликте: противоборство, сотрудничество, компромисс, уклонение, уступка
1. Усвоения правил поведения в конфликте. 2. Выработка навыка конструктивного поведения в конфликте.	способы разрешения конфликтов
1. Оценивание собственного личного пространства и личного пространства участников коммуникации. 2. Выбор эффективного поведения в зависимости от оценки личного пространства и пространства участников коммуникации.	оценка собственного личного пространства и личного пространства участников коммуникации
1. Переживание экспрессивной коммуникации с группой. 2. Научиться проявлять собственные эмоции	способность устанавливать контакт с группой
Тема 3. Особенности личности обучающегося в процессе межличностных отношений Цель: самопознание, анализ схем поведения, получение обратной связи между членами группы.	
1. Понимание не осознававшихся ранее взаимосвязей в собственном сознании и отношениях. 2. Научиться представлять информацию о себе окружающим.	самораскрытие
1. Научиться принимать и откровенно выражать свои эмоции. 2. Социальное научение новому, нетипичному поведению, имитации.	эмоциональное самовыражение
1. Осознание личностных и интеллектуальных особенностей, отношений с другими людьми, поведенческих характеристик, осуществляемых как во внешнем, так и во внутреннем мире. 2. Научиться наиболее полно использовать свои возможности.	самопознание
1. Осознание оттенков восприятия партнера. 2. Осознание участниками положительных и отрицательных черт своего характера.	сензитивность

Табл. 2



Содержание программы
представлено в табл. 2.

Формирование ключевых коммуникативных компетенций

1. Коммуникативная компетентность

Эмпатия: упражнения «Представление», «Ритм», «Правильно ли я понял, что ты...», «Поделись со мной».

Социальная чувствительность: упражнения «Найди пару», «Автопортрет», «Скульптурные группы», «Таможенники и контрабандисты».

Саморегуляция: упражнения «Фокусировка», «Попугай», «Эхо», «Благородный поступок».

2. Вербальное, невербальное общение

Невербальное общение: упражнения «Невербальный контакт», «Пустой стул», «Я тебя понимаю», «Метафора», «Пойми меня», «Всеобщее внимание», «Три закона общения», «Моя проблема в общении».

Рефлексия: упражнения «Карусель», «Дерево», «Я среди людей», «Грани сходства».

Организация взаимодействия: упражнения «Уменьшающаяся газета», «Да», «Передача движений по кругу», «Фигуры», «Связующая нить».

3. Выбор стиля поведения в группе

Стратегии поведения в конфликте: упражнения «Самооценка конфликтности», «Основные стратегии поведения в конфликте», «Самооценка «мудрого поведения» в конфликте», «Технологии эффективного общения в конфликтном поведении», «Три культуры в поле», «Попутчики».

Способы разрешения конфликтов: упражнения «Типичные приемы слушания и умения вести диспут», «Диспут», «Спор при свидетеле», «Сглаживание конфликтов».

Оценка собственного личного пространства и личного пространства участников коммуникации: упражнения «Границы», «Нарисованный диалог», «Работа с негативными переживаниями».

Способность устанавливать контакт с группой: упражнения «Единство», «Назови чувство», «Передать одним словом», «Метафора», «Контакт», «Репортёр».

4. Особенности личности обучающегося в процессе межличностных отношений

Самораскрытие: упражнения «Каков я есть. Каким хотел бы быть», «Раскачивание», «Установление личной дистанции», «Комиссионный магазин».

Эмоциональное самовыражение: упражнения «Контур человека», «Десять комнат», «Без маски», «Фоторобот».

Самопознание: упражнения «Образ «Я», «Портрет», «За кругом», «Интервью».

Сензитивность: упражнения «Барометр», «Сензитивность», «Позиция», «Подарок».

ЛИТЕРАТУРА:

1. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология. — М.: ЮНИТИ. 2000.
2. Асмолов А.Г. Искусство жить с непохожими людьми. — Библиотека газеты «Ежедневные новости. Подмоскovie», 2009.
3. Асмолов А.Г. Психология личности. Принципы общепсихологического анализа. — М., 2001.
4. Большаков А.Г., Несмелова М.Ю. Конфликтология организации. Учеб. пособие. — М.: МЗ Пресс, 2001.
5. Гительмахер Р.Б., Когаловская А.С., Марушкин Ю.Б. Конфликт: социально-психологический аспект. — Иваново: ИГУ, 1995.
6. Гришина Н.В. Психология конфликта. — СПб: Питер, 2000.
7. Добрович А. Воспитателю о психологии и психогигиене общения. — М., 1987.
8. Донцов А.И. Психология коллектива. — М.: МГУ, 1984.
9. Емельянов С.М. Практикум по конфликтологии. — СПб: Питер, 2001.
10. Захарова А.В. Психология формирования самооценки. — Минск, 1993.
11. Зимняя И.А. Педагогическая психология. — М., 2002.
12. Зинченко В.П. Психологическая педагогика. — Самара: СамГПУ, 1998.
13. Капшук О.Н. Игротерапия и сказкотерапия: развиваемся играя. — Ростов-на-Дону: Феникс, 2009.
14. Козырев Г.И. Конфликты в социально-педагогическом процессе // Социально-гуманитарные знания. — 2000. — №2. — С. 148–155.
15. Кон И.С. В поисках себя: Личность и ее самосознание. — М., 1983.
16. Леонтьев А.А. Психология общения. — М., 1997.
17. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. — М., 1983.
18. Обозов Н.Н. Психология конфликта и способы его разрешения. — Л.: Наука, 1991.
19. Ожегов С.И. Словарь русского языка. — М.: Русский язык, 1983.
20. Поленова Т.П. Школа эффективного общения: коммуникативные техники, которые всегда работают. — Ростов-на-Дону: Феникс, 2009.
21. Психолого-педагогическое обеспечение национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» / Под ред. В.В. Рубцова. — М., 2010.
22. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. — М.: Прогресс, 1994.
23. Скотт Д. Г. Конфликты и пути их преодоления. — Киев: Внешторгиздат, 1991.
24. Фопель К. Как научить детей сотрудничать? Психологические игры и упражнения: Практическое пособие. — Т. 1. — М.: Генезис, 2000.
25. Хромова С.А. Игровые уроки общения. — М.: РИПОЛ классик, ДОМ ХХ1 век, 2007.
26. Шевандрин Н.И. Социальная психология в образовании. — М.: Владос. 1995.

Полная версия программы представлена в электронной версии журнала (см. CD-диск).

В.Н. Клепиков, Т.В. Беспрозванная

Формирование метапредметных результатов
средствами проектно-исследовательской
деятельности, или
Зачем современной школе психолог-методолог



Формирование метапредметных результатов учащихся наиболее эффективно осуществлять средствами проектно-исследовательской деятельности, которая опирается на соответствующий методологический инструментарий, разработанный в последние десятилетия отечественными учёными. При этом ведущую роль в этом может сыграть школьный психолог, который выступает в роли психолога-методолога («идущего на шаг впереди») и профессионально помогает овладению соответствующими компетенциями педагогам и учащимся.

В современных образовательных стандартах каждому педагогу предписывается достигать и оценивать метапредметные образовательные результаты. На наш взгляд, **метапредметность** — это качественная разработанность («добротность», «выделка», «полезность») образовательных результатов, придание им определённой фундаментальной основы с помощью выработанных универсальных учебных действий и ключевых компетенций. Собственно, достигая уровня метапредметности, мы встраиваем личностное знание человека в **матрицу современной общечеловеческой культуры**. Очевидно, что любой предмет без метапредметной основы «зависает», теряет научные и онтологические корни, свою социокультурную востребованность.

Например, можно дать формальное определение какому-либо понятию или явлению, но можно рассмотреть его в культурно-историческом развитии, диалектических противоречиях, контекстуальных сопряжениях, образно-символических воплощениях, межпредметных и междисциплинарных связях, опытно-практическом применении и т. п. Тем самым формальное понятие превращается в «живое понятие». Добавим, что для метапредметного подхода не бывает малозначительных явлений и процессов. В определённом контексте любая «мелочь» может обрести ключевой смысл (особенно в художественно-образной интерпретации). При этом, конечно, не исключаются особые «узловые точки» или «точки притяжения», которые концентрируют в себе на данный момент особо актуальное содержание.

В этой связи мы не считаем, что необходимо создавать какие-либо **специальные метапредметы**, как предлагают некоторые учёные (А.В. Хуторской и др.), ведь метапредметы в конечном итоге легко превращаются в очередные предметы. Как представляется, нужно изменить подход к школьным предметам, насыщая их вновь и вновь обновляющимися культурно-историческими, фи-

Клепиков Валерий Николаевич — кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник «Института социальной педагогики» РАО, учитель математики МБОУ СОШ №6 г. Обнинска Калужской области.

Беспрозванная Татьяна Владимировна — педагог-психолог, высшая квалификационная категория, МБОУ СОШ №6 г. Обнинска Калужской области.



лософско-психологическими и научно-методологическими смыслами. И тогда в ходе достижения метапредметного уровня образования преодолеваются привычные предметные границы, обнаруживаются универсальные смыслы и межпредметные связи, открываются сакральные глубины, казалось бы, ничем не примечательных знаний. Именно свойства открытости и неисчерпаемости позволяют удерживать креативную силу метапредметных достижений для любого поколения педагогов и учащихся.

Приведём пример того, как предметные знания переходят в *метапредметные*. Возьмём обычную **пропорцию**. Компетенция, связанная с пропорцией, нужна практически на всех школьных предметах. На уроках математики — это знание обычной и геометрической пропорции, на уроках литературы — это поэтические сравнения, на уроках химии — это расчёт меры смешиваемых веществ, на уроках физкультуры — это чувство равновесия и эстетическое восприятие физической красоты человека, на уроках труда — это способность создать гармоничную и устойчивую конструкцию, на уроках рисования — это использование «формулы красоты» или «золотого сечения», на этических занятиях — это использование «золотой пропорции» в поведении и т. д. Но, самое главное, в результате исследования пропорции до внутреннего мира ученика можно донести то, что она, как уже понимали древние мудрецы (Пифагор, Платон, Аристотель, Плотин и др.), лежит в основе гармонии мира. В последнем случае пропорция приобретает статус **универсального знания**.

Такая универсальность пропорции говорит о том, что она является своеобразным **архетипом общечеловеческой культуры** и при определённых условиях способствует становлению общей культуры человека. Можно предположить, что метапредметное содержание проходит сквозной линией через многие учебные предметы, получая на соответствующем материале личностно, социально и культурно значимое воплощение.

Неоценимую помощь в метапредметном освоении материала даёт **методологический инструментарий (аппарат)**, который используется в исследованиях и проектах: *проблема, гипотеза, цель, задачи, планирование, методы, приёмы, способы, механизмы, развивающая деятельность, эксперимент, универсальные учебные действия, компетенции, контролирование, рефлексия, прогнозирование* т. д.

Действительно, в современном мире невозможно выжить, если человек не обладает такими компетенциями, как *предвидение, целеполагание, моделирование, планирование, ориентирование, исследование, контролирование, рефлексирование, прогнозирование, преобразование*, которые и составляют основу проектно-исследовательской деятельности. Вот почему в последнее время в образовании особое внимание придаётся именно **проектно-исследовательской деятельности**.

Как известно, во ФГОСах второго поколения значимое место отводится **психологической поддержке** образовательного процесса. Можно даже сказать, что стандарты пропитаны психологическими коннотациями. И это не случайно, так как, в конечном счёте, все знания упираются в личность и генерируются личностью. В этой ситуации психолог может занять в современной школе, благодаря своей некоторой «отстранённости» (особому панорамному видению различных формирующих и развивающих процессов), совершенно уникальную и незаменимую позицию, или лучше сказать — статус: он может стать **психологом-методологом**. *Психолог-методолог активно занимается обеспечением проектной и исследовательской деятельности учащихся в урочное и внеурочное время, помогает в этом учителям и, тем самым, продвигает идеи ФГОСов в жизнь.*

Слово «методология» обычно пугает практиков, но на самом деле смысл не очень сложный — «установление оснований», «осознание пути», «знание о способах», «постижение метода», «стратегия исследования» и т. п. Методология предполагает процедуру осмысленного отбора центральных положений, ведущих идей, принципов. Таким образом, это система подходов, оснований, методов, принципов, с помощью которых изучается и преобразовывается действительность. Обозначив методологические основания, человек проявляет для себя содержательно-смысловые рамки возможных действий и их последствий. Именно данное слово очень близко проектно-исследовательскому стилю мышления. И кто, как не психолог, в современной школе может достаточно квалифицированно этим заниматься!?

С точки зрения психологии, проектно-исследовательская деятельность обеспечивает особое состояние **открытости сознания новому, неизведанному**. Проектно-исследовательское сознание, с одной стороны, ориентировано на извлечение знания из опыта, из рефлексии над этим опытом и действиями субъекта в его рамках, с другой — способно порождать на основе знания, полученного опытным путем, некие структурообразующие образы, выполняющие опережающую функцию относительно будущих состояний объектов. Другими словами, проектно-исследовательская деятельность учит жить человека в будущем, в каком-то смысле приближает это будущее и тем самым выполняет превентивные меры.

Сразу оговоримся, что **мы сближаем исследовательскую и проектную деятельность, так как они тесно переплетены и в них множество взаимопереходов**. Если кратко, то разница заключается в том, что исследовательская деятельность делает акцент на интеллектуальных достижениях (какие мыслительные методы нужно применить, чтобы прийти к данному выводу?), а проектная — на технологических результатах (с помощью каких последовательных опытно-практических процедур может быть получен данный продукт?).

Когда мы знакомимся с ФГОСАми второго поколения, то понимаем, что будущее современного образования в **кардинальном сближении мышления педагогов и учащихся**: например, педагог создаёт урок-проект и учащийся на уроке моделирует индивидуальный учебный проект. Действительно, педагог должен уметь ставить проблему и учащийся осознанно должен находить противоречие или затруднение, учитель планирует свою деятельность и учащийся составляет план своей работы и т. д. Другими словами, учащиеся выступают полноправными субъектами образовательного процесса. Отсюда ФГОСы создают реальные предпосылки к такому **интеллектуальному сотрудничеству**. И здесь очень важно достигать данной высокой образовательной планки и удерживать её на соответствующем уровне, для этого требуются постоянные и непрерывные усилия.

Не случайно, что во многих программах развития главной целью является формирование у субъектов образовательного процесса (педагогов и учащихся) компетенций учебно-исследовательской и проектной деятельности как универсального способа освоения и воссоздания действительности (через посредство создания образовательных продуктов), обеспечивающего достижение метапредметных результатов основной образовательной программы основного общего образования (ЗУНЫ, универсальные учебные действия, предметные умения, общеучебные умения, межпредметные умения, надпредметные умения и т. д.).

Педагог при построении урока оперирует таким понятийным инструментарием, как *проблема, гипотеза, цель, задачи, планирование, методы, приёмы, механизмы, развивающая деятельность, ЗУНЫ, универсальные учебные действия, компетенции, рефлексия, вывод, прогнозирование* и т. д. Данные понятия наталкивают на совершенно другое понимание и структурирование образовательного материала. Нужно сказать, что, например, понятие «рефлексия» ещё каких-то десять лет назад в педагогическом общении использовалось крайне редко. А сегодня без него не может обойтись самый элементарный анализ урока или мероприятия.

Если говорить о конкретных проектах на уроках математики, то можно, например, «просто» решать задачи, а можно освоить систему эстетически выразительных и привлекательных задач на заданную тему и оформить их как целостный и самодостаточный проект. Например, подобрать по какому-либо основанию задачи, связанные с равносторонним треугольником (рис. 1).

Можно «просто» решать примеры на заданную тему, но можно подобрать примеры с определённым культурно-историческим подтекстом. Например, русские, китайские, индийские или древнеегипетские задачи на дроби. Очевидно, что в данном проекте могут участвовать большое количество детей: одна группа подбирает задачи из Древней Индии, другая — из Древнего Египта и т. д. Проектным результатом



Рис. 1

может стать книжечка, а исследовательским — сравнительный анализ задач из различных культур (выявление специфики) (рис. 2).

Можно «просто» ставить точки на координатной плоскости, но можно моделировать различные эстетически привлекательные фигуры и геометрические формы, параллельно отмечая их гармонию, симметрию или асимметрию (рис. 3).

Можно «просто» весь урок решать задачи на заданную тему, но можно целый урок путём продуманного наращивания, шаг за шагом создавать **универсальную образно-геометрическую модель** изучаемой темы, которая вберёт в себя прошлые модели уроков (развёрнутые, полные, вертикальные, смежные, внутренние накрест лежащие, внутренние односторонние, соответственные и другие углы) и позволит доказать теорему о сумме углов треугольника относительно любой из трёх вершин (А, В или С). При этом тут же рождается интересная геометрическая задача: используя полученную в ходе урока модель, по одному

Дроби в культуре Древнего Египта

Задание №4. Проверить следующие равенства дробей, приведённые в папирусе Ахмеса (1650 лет до н.э.):

- 1) $\frac{2}{11} = \frac{1}{6} + \frac{1}{66}$
- 2) $\frac{2}{7} = \frac{1}{6} + \frac{1}{14} + \frac{1}{21}$
- 3) $\frac{2}{13} = \frac{1}{8} + \frac{1}{52} + \frac{1}{104}$
- 4) $\frac{2}{99} = \frac{1}{66} + \frac{1}{198}$

Древние египтяне знали дроби, в числителе которых была только 1 или 2. Дробь с 1 в числителе называлась *единичной* или *основной*.

Рис. 2

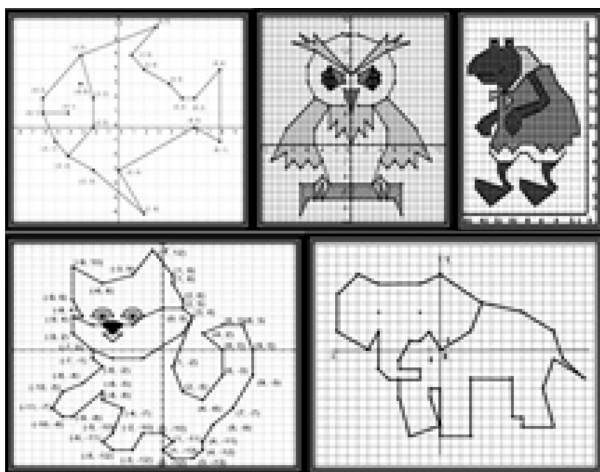


Рис. 3

из известных углов найти величины всех остальных двадцати углов (рис. 4).

Поэтому проектно-исследовательский подход трансформирует и углубляет содержание школьного образования, привлекая громадные культурно-исторические и духовно-личностные ресурсы. Другими словами, стоит изменить подход к образовательному материалу и личности ребёнка, как меняется весь уклад школьной жизни, характер взаимоотношений, в том числе такие показатели, как «успешность», «интерес к предмету», «креативность», «коммуникабельность» наполняются новыми смыслами, поскольку проектно-исследовательская форма образовательного процесса кардинально меняет роли и позиции школьника и учителя.

Диагностика и оценка метапредметных результатов проводятся на основании создаваемой субъектами образовательного процесса образовательной продукции — уроков, текстов, моделей, об-

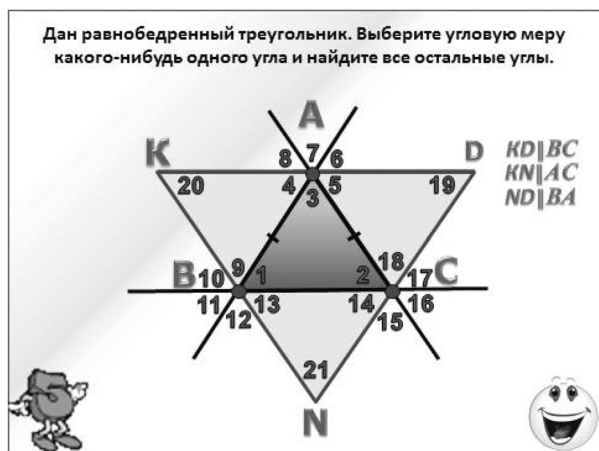


Рис. 4

разов, исследований, проектов и т. д. Другими словами, учащиеся совместно с педагогами ищут те **креативные проектно-исследовательские формы**, в которые они могут безболезненно встроиться и **выстроить свой образовательный маршрут**. В обычном же образовательном процессе педагоги стремятся втиснуть сознание учащихся в уже веками существующие застывшие учебные формы, чему дети, разумеется, усиленно противятся.

В нижеприведённой таблице (табл. 1) демонстрируются основные этапы-критерии создания и оценки образовательного продукта. Все составляющие должны быть актуализированы, интегрированы и соответствовать друг другу. При этом реализация каждого этапа подразумевает наличие определённой выработанной образовательной компетенции.

Собственно, данная таблица и задаёт **основные проектно-исследовательские компетенции**: постановка проблемы, целеполагание, планирование, прогнозирование и т. д. Наличие данных компетенций у педагогов и учащихся нетрудно проверить в процессе создания, получения и «защиты» образовательного продукта (урока, проекта, исследования и т. д.).

Во **внеурочное время** образовательное пространство школы — это не нечто дидактико-ангажированное и уроко-подобное, а бытие своеобразных мест («таинственных», «укромных») жизнедеятельности различных сообществ учащихся и педагогов, которые имеют нетривиальные названия, как «Клуб пифагорейцев», «Сообщество алхимиков», «Клуб путешественников», «Поисковая бригада» и т. д. Поэтому различные проекты и исследовательские работы не спускаются сверху, они рождаются и культивируются в **гуще жизни** различных сообществ педагогов и детей.

Здесь важны следующие **условия**:

- 1) проектно-исследовательская деятельность распространяется на всех учителей и учащихся школы;
- 2) критерии проектно-исследовательской деятельности распространяются на создание всех образовательных продуктов (особый ракурс, подход, взгляд, технология, оценка);
- 3) в ходе применения проектно-исследовательского мышления (по его стилю) педагог и ученик принципиально не отличаются друг от друга (общие критерии, методы, механизмы), тем самым создаются реальные предпосылки к сотрудничеству.

Развитие каких же метапредметных навыков отслеживает психолог-методолог в различные возрастные периоды?

В **начальной школе** вырабатываются следующие умения и навыки: обнаруживать и фиксировать изменения в ходе каких-либо процессов, соотносить результат с целью, выявлять признак предмета с помощью сравнения, объединять предметы по общему признаку, различать часть и целое, умение самостоятельно устанавливать последовательность действий

и составлять план действий, определять способы контроля и оценки деятельности, предвидеть и настраиваться на трудности, находить и исправлять ошибки в работе, оценивать личный вклад в общее дело, различать добро и зло.

В *основной школе* — сравнение и сопоставление объектов по одному или нескольким основаниям; постановка цели, планирование; определение соотношения целей и средств; навыки рефлексии и самоконтроля; навыки самооценки; поиск и устранение причин возникших трудностей; оценивание своих учебных достижений, личностных качеств, своего физического и эмоционального состояния; оценивание своего вклада в решение общих задач коллектива; оценивание своей деятельности с точки зрения нравственных и правовых норм, эстетических ценностей; умение предвидеть возможные последствия своих действий и поступков.

В *средней школе* — умение самостоятельно и мотивированно организовывать свою познавательную деятельность (от постановки цели до получения и оценки результата); самостоятельный выбор критериев для сравнения, сопоставления, оценки и классификации объекта; элементарные умения прогноза; объективное оценивание своих учебных достижений, поведения, черт своей личности, учёт мнения других людей при оценке, при определении собственной позиции и самооценке; умение соотносить приложенные усилия с полученными результатами своей деятельности; владение навыками организации и участия в коллективной деятельности: постановка общей цели и определение средств её достижения; объективное определение своего вклада в общий результат; оценивание и корректировка своего поведения в окружающей среде; осознание своей национальной, социальной, конфессиональной

Проблематизация	Актуализация	Целеполагание	Планирование	Технологизация
Тупик	Актуальность	Идея	Логистика	Технологии
Затруднение	Новизна	Замысел	Канва	Методы
«Разногласица»	«Открытие»	Образ, «целое»	Сценарий	Приёмы, ситуации
Противоречие	Прорыв	Представление	Этапы	Инструментарий
«Точка удивления»	Преодоление, раскрытие	Возможный результат	Задачи	Методики, процедуры
Дилемма, проблемное поле	Выдвижение гипотезы	Ориентировочный путь движения	Система вопросов	Механизмы, способы

Ресурсы	УМК	Результат	Рефлексия
Познавательные	Содержание	Теоретический	Обсуждение
Регулятивные	Подбор	Практический	Выступление
Коммуникативные	Интерпретация	Опытно-экспериментальный	Участие
Личностные	Моделирование	Предметный	Защита
ЗУНы, УУД	Дифференциация	Личностный, социальный	Диалог, вопрошание
Компетенции	Интеграция	Метапредметный, межпредметный	Прогнозирование

Табл. 1



принадлежности; определение собственного отношения к явлениям современной жизни; осуществление осознанного выбора путей продолжения образования или будущей профессиональной деятельности; выработанная траектория по культурно-нравственному самосовершенствованию.

К серьёзным проектам и исследованиям путь неблизкий, для этого требуется развитие многих универсальных учебных действий и компетенций. Поэтому мы работаем «широким педагогическим фронтом» и не требуем от ребят, чтобы они сразу же создавали полноценные исследования и проекты. И для плавного «наведения» создали следующую таблицу возможных образовательных продуктов, приближающихся к проектам и исследованиям. Ещё раз отметим, что любой образовательный продукт в той или иной мере может отвечать проектно-исследовательским требованиям и критериям, нужно только выработать определённый ракурс и подход (табл. 2).

Значимым фактором по актуализации универсальных компетенций могут стать **общешкольные научно-практические конференции**, на которых присутствуют педагоги и учащиеся различных возрастов. Именно на общешкольных конференциях проявляются метапредметные результаты и достижения, которые объединяют педагогов и учеников. Хорошо проведённые конференции заряжают педагогов и ребят творческой энергией, а также рождают новые креативные идеи, которые потом и разрабатываются. И главное — учат масштабному, панорамному или метапредметному видению, мышлению.

Предлагаем вашему вниманию названия и главные идеи конференций, разработанных и проведённых в МОУ СОШ №6 г. Обнинска и других школах России.

1. **«Всё есть число»** (5–6 классы). Числовое разнообразие в математике выражает смысловое богатство мира. Числовые закономерности позволяют понять явления окружающего мира и раскрыть глубины

духовного мира человека. Древние мудрецы пришли к выводу, что вещи суть копии чисел, а числа — начала вещей.

2. **«Целое — доля — часть в математике и жизни»** (6–7 классы). Между понятиями «целое», «доля» и «часть» существует глубинная взаимосвязь, которую можно найти как в математике, так и в жизни. Целое — это то, относительно чего мы измеряем. Часть — это то, что приобщается к «целому» и тем самым приобретает размерность. Доля — это то, что связывает «часть» и «целое». Пропорция — это гармоническое соотношение «целого», «доли» и «части».

3. **«Симметрия в науке, искусстве и жизни»** (7–8 классы). Идея симметрии (асимметрии, диссимметрии) характеризует визуально-пространственное и чувственное равновесие или его отсутствие во внешнем и во внутреннем мире человека и тем самым помогает на эмоционально-физиологическом уровне почувствовать гармонию мира.

4. **«Пропорция и гармония мира»** (8–9 классы). Различные типы пропорций («обычная», «геометрическая», «золотая» и т. д.) помогают обнаружить разнообразие зависимостей явлений окружающего мира, выразить гармонию мира на языке математики, выявить закономерности духовно-нравственной жизни человека.

5. **«Софисты и софистика»** (7–9 классы). Софистические доказательства возникают тогда, когда «мерой» всего выступает только человек. Для сохранения объективного взгляда на мир человеку помогают такие структуры, как аксиомы математики, принципы логики, законы мироздания, общечеловеческая культура, абсолютные ценности и т. д.

6. **«Истина и логика»** (7–9 классы). Для понимания мира и человека очень важно овладеть законами правильного мышления, правилами логики, основами культуры мышления; только тогда человек вправе надеяться на постижение истины.

Текст	Произведение	Действо
Идея	Праздник	Картина
Опорный сигнал	Благотворительный акт	Эссе
Опорный конспект	Флэшмоб	Стихотворение
Сообщение	Социальная акция	Сказка (притча)
Доклад	Экскурсия	Сочинение
Реферат	Соревнование	Стенгазета
Модель	Поход	Журнал
Научный трактат	Поиск	Поздравление
Концепция	Летний лагерь	Проект
Исследование	Конференция
.....	

Табл. 2

7. **«Великая тайна пифагорейцев»** (8–9 классы). Проблема несоизмеримости открыла для человечества новый взгляд на мир, с учётом как его рациональной составляющей, так иррациональной. Гармония и красота мира есть синтез рационального и иррационального.

8. **«Парадоксы бесконечности»** (9–10 классы). Осваивая различные виды (актуальная, потенциальная и т. д.) математической бесконечности, человек параллельно осваивал и звёздные просторы вселенной, и окружающий мир, и глубины своего внутреннего мира.

9. **«Тайны и загадки совершеннейшей формы»** (5–11 классы). Совершеннейшая из форм, различные модификации которой выражаются окружностью, кругом, сферой и шаром, благодаря своим удивительным свойствам и признакам, является символом идеальной гармонии и полноты, надёжным ориентиром в человеческих отношениях и переживаниях.

10. **«Угловатая форма, устремлённая вверх»** (5–11 классы). Угловатую форму в первую очередь связывают с треугольником и теми фигурами, в которых треугольник является образующим элементом (тетраэдр, пирамида и т. д.). С давних времён с данной формой связывали человеческую устремлённость к идеалам, духовное восхождение. Обнаружить это можно, созерцая великие памятники архитектуры.

11. **«Царство многогранников»** (6–11 классы). Многогранники, благодаря своим уникальным свойствам, являются нам идеальные модели наиболее компактного, совершенного и гармоничного существования объектов мира. Теория многогранников тесно связана с топологией, теорией графов, линейным программированием и т. д. Недаром многогранник является символом многосторонней одарённости человека.

12. **«Этот вероятностный мир»** (9–11 классы). Идея вероятности — одна из основополагающих и интригующих идей, лежащих в фундаменте современной науки. Вероятность — количественная мера возможности осуществления события при наличии неопределённости. Вероятностные методы исследований интенсивно входят практически в каждую из наук о природе и обществе. Везде, где наука сталки-

вается со сложностью, с исследованием сложноорганизованных систем, вероятность приобретает важнейшее значение.

13. **«Евклидова и неевклидова геометрии»** (9–11 классы). В 19 веке, благодаря работам Я. Боия, К. Гаусса, Н. Лобачевского и Г. Римана, оказалось, что евклидова геометрия не является единственно возможной. Вслед за ними математики создали и исследовали многие различные «геометрии», которые оказались столь же логичными, стройными и непротиворечивыми. И только в 20 веке учёные доказали, что геометрия Н. Лобачевского нашла применение в специальной теории относительности А. Эйнштейна, а геометрия Г. Римана служит фундаментом для общей теории относительности. Оказалось, что взаимосвязь пространства и времени имеет непосредственное отношение к неевклидовой геометрии. Мир предстал перед человеком не столь «плоским» и «прямолинейным», как в геометрии великого Евклида.

14. **«Особенности интегрально-дифференциального понимания мира и человека»** (10–11 классы). Для понимания мира человеку приходится постоянно производить операции интегрирования и дифференцирования (в широком смысле). Интегрирование позволяет осмыслить и сохранить полноту мира (удержать его целое), дифференцирование — обнаружить ценность составляющих его частей и мгновений. Взаимообусловленность этих процессов выражается в принципах «всё во всём», «часть подобна целому», «максимум и минимум тождественны», «единое во многом», «различное в одном» и т. д.

Итак, повторим еще раз, что формирование метапредметных результатов учащихся наиболее эффективно осуществлять средствами проектно-исследовательской деятельности, которая опирается на разработанный в последние десятилетия отечественными учёными соответствующий методологический инструментарий. При этом ведущую роль в этом может сыграть школьный психолог, который выступает в роли *психолога-методолога* и профессионально помогает овладению соответствующими компетенциями педагогам и учащимся.

Версия статьи с цветными иллюстрациями представлена на CD-диске.

Копилка мастерства



А.Л. Дитерихс

Использование комплекса упражнений «Гимнастика мозга» при работе с детьми с ОНР

Дитерихс Анна Леонидовна — педагог-психолог ГБОУ Школа №1293 СП №3 г. Москвы, кинесиолог, арт-терапевт, песочный терапевт.

Программа «Гимнастика мозга» была разработана в 1982 году американским доктором наук Полом Деннисоном. Он после 20-летней работы с детьми во вспомогательном центре в Калифорнии и прохождения курса обучения «целebному прикосновению» представил программу восстановления координации у детей и взрослых. Результаты оказались успешными. Эти упражнения отражают связь движений тела с функциями мозга, были названы BrainGym (гимнастика мозга) и являются частью «образовательной кинесиологии». В русском переводе «образовательная кинесиология» пишется через букву «с».

Что такое кинесиология?

Сам термин «кинесиология» отражает суть метода: происходит от греческого «кинезис» — движение и «логос» — слово, наука. В медицине так называется изучение мышц и движений тела. Считается, что кинесиология родилась в 30-е годы XX века, когда врачи — супруги Кендалл заметили, что при некоторых воздействиях на организм или психику человека тонус его мышц меняется: сильная мышца может стать слабой или наоборот. Развитие и обоснование кинесиологии получила в работах доктора Джорджа Гудхарта, США, основателя прикладной кинесиологии, который так назвал систему использования мышечного тестирования в диагностических и терапевтических целях при различных состояниях.

В 1972 году Гордоном Стоксом и Даниелем Уайтсайдом был разработан уникальный подход в концепции «три в одном». Чуть позже к ним присоединилась Кэндис Калзуэй. Название «три в одном» отражает важность единства тела, разума и духа для развития человека. В концепции «три в одном» мышечное тестирование используется для определения стрессов и их коррекции. Целостный мозг обеспечивает интегрированный взгляд на жизнь. Во многом эмоциональные, физические и поведенческие проблемы произрастают из прошлых травм. Техники концепции «три в одном» восстанавливают способности выбирать здесь и сейчас без блоков прошлого опыта.

За время своего развития у кинесиологии появились многочисленные ответвления. Одно из них разработал Джон Тай, друг и ученик доктора Гудхарта. Он поставил своей целью сделать этот замечательный подход доступным для широкой публики и в 1973 году издал книгу «Целebное прикосновение» (“Touchforhealth”), в которой он обобщил и изложил техники прикладной кинесиологии в доступной форме. Целью «Целebного прикосновения» ста-

ло обучение самопомощи через балансирование энергии. Это не терапия, этот курс нельзя использовать для диагностики или лечения. В «Целебном прикосновении», как и в прикладной кинесиологии, используются такие же основные концепции: триада здоровья, мышечное тестирование, связь меридианов, органов и мышц, только изучается ограниченное количество мышц и меньший набор корректирующих техник.

Образовательная кинесиология

Это направление рассматривает развитие ребенка и взрослого через естественные физические движения, а также предлагает оптимизировать деятельность мозга и тела через специальный комплекс упражнений. Пол и Гейл Деннисоны обнаружили огромные возможности физических движений, которые могут быть использованы для успешного развития и обучения как ребенка, так и взрослого. Комплекс упражнений «Гимнастика мозга» основан на двух типах движений. Как отмечает Н.Е. Афанасьева:

«Первый тип — это движения, пересекающие некую среднюю линию тела (образованную его левой и правой сторонами). Эти движения лучше, чем другие, интегрируют мысль и движение (П. Деннисон). Они активизируют действие естественных механизмов, и в силу этого в десятки раз ускоряют передачу информации, открывают путь для непосредственности, произвольности психофизических функций, обеспечивая оптимальную работу нервной системы, а также легкость и спонтанность учения. Важно заметить, что этот механизм задан в нас от природы.

Второй тип — это односторонние движения тела, задействующие механизм «разъединения мысли и движения» (П. Деннисон). Данный механизм составляет основу произвольных процессов, знаково-символического опосредования деятельности. Он требует напряженной работы ума, усилий и значительной энергии мозга и тела. Он как бы «замораживает» движения и ведет к «статическому» поведению, необходимому для сосредоточения сознания в ситуации нового учения, а также стресса. Этот тип движений включает в себя движения и навыки «первого этапа» учения — этапа знакомства и сознательной отработки операций и действий.

Оба типа движений необходимы, ибо обеспечивают два вида механизма, составляющих основу познавательной и иной деятельности нашего мозга. Механизм «разъединения мысли и движения» (как основа второго типа движений) необходим на самом начальном этапе формирования любого учебного навыка. На этапе апробирования и автоматизации навыка он уступает место механизму «интеграции мысли и движения».

Каждое из упражнений «Гимнастики мозга» направлено непосредственно на возбуждение определенно-

го участка мозга, на развитие различных систем координации движений и психофизических функций.

Можно выделить несколько групп: одна группа упражнений способствует активации и восстановлению связей между правым и левым полушарием головного мозга — это перекрестные упражнения; другая группа — снимает напряжение с сухожилий и мышц тела — это растягивающие упражнения; третья группа — повышает энергию в организме — кнопки тела; четвертая — стабилизирует и углубляет позитивное отношение человека к себе.

Приведу некоторые упражнения из комплекса, которые использую в своей практике при работе в ДОУ с детьми с ОНР.

Перекрестный шаг

Стоя на одном месте, маршируйте, одновременно соединяя одну руку и противоположную ногу, затем другую руку и противоположную ногу. Выполняйте это упражнение не менее 15 повторений.

Ленивые восьмерки

Вытяните руку вперед, смотря на большой палец руки, нарисуйте в воздухе знак бесконечности, или лежащую восьмерку, обязательно пересекая срединную линию тела. При выполнении этого упражнения существует много вариантов.

Энергетическая зевота

Имитируйте зевок. Зевните громко (со звуком), одновременно положите пальцы рук на точки вдоль челюстных суставов и аккуратно массируйте эти точки.

Думающий колпак

Обхватите пальцами свои уши и аккуратно массируйте их. Используя ваши большие и указательные пальцы, потяните и разворачивайте ваши уши назад. Повторите это упражнение 2–3 раза.

Крюки

Стоя или сидя, скрестите лодыжки. Затем вытяните руки прямо перед собой, перекрестите запястья и переплетите пальцы рук; поднимите переплетенные руки вверх до уровня груди. В данной позе равномерно дышите и во время вдоха поднимайте кончик языка к верхнему твердому небу (прямо позади зубов), на выдохе расслабляйте и опускайте ваш язык.

Икроножная помпа

Встаньте так, чтобы одна нога была впереди, а вторую отставьте назад. На выдохе наклонитесь вперед, сгибая колено передней ноги и надавливая пяткой задней ноги на пол. При этом колено выдвигается вперед таким образом, чтобы вы видели не меньше половины своей ступни. Сделайте три или больше раз каждой ногой.

Это только маленькая часть из комплекса упражнений «Гимнастика мозга».

Выполняя эти упражнения, мы можем снять напряжение и освободиться от стрессов, развиваем мелкую моторику, память, внимание, мышление; улучша-



ем координацию тела при занятиях спортом, танцами; повышаем работоспособность; решаем школьные проблемы: трудности письма, чтения, математики, недостатка социальных навыков, проблем поведения (в том числе при синдроме гиперактивности у детей, повышая способность к произвольному контролю) .

В своей работе с детьми я увидела на личном опыте результативность этих упражнений. Надо отметить, что в работе с детьми с ОНР есть определенные особенности. Это обусловлено тем, что у них отмечается неустойчивое внимание, сложности в выполнении словесных инструкций, в планировании своих действий; трудности в развитии наглядно-образного и словесно-логического мышления; слабая артикуляционная и пальцевая моторика; некоторое отставание в развитии двигательной сферы; повышенная утомляемость; у одних отмечается повышенная возбудимость нервной системы, у других — вялость.

Применяя эти упражнения при работе с детьми с ноября 2014 года, мы (педагоги) получили такие результаты: в ноябре в средней группе (возраст 4 года) и в 2-х старших группах (5–6 лет) большинство детей не могли постоять на одной ноге больше 3 секунд, они падали или пытались удержаться за соседа, большинство ребят в подготовительной группе могли стоять 30–40 секунд; «перекрестный шаг» самостоятельно не могли выполнить — путались в руках и ногах; «восьмерку» выполняли только при помощи взрослого и не более 3-х повторений — держали руку перед собой или хаотично махали, быстро утомлялись; детям приходилось повторять инструкцию по несколько раз за минуту. Комплекс упражнений педагоги выполняли один раз

в неделю на групповых занятиях, с некоторыми ребятами на индивидуальных, а также выполнялись пятиминутки в группе. К марту 2015 года все дети в саду легко и радостно выполняют «перекрестный шаг», уверенно стоят на своем месте и не теряют координацию; почти все самостоятельно рисуют симметричную «восьмерку» в воздухе по 15 раз; у всех детей улучшилась мелкая, крупная и артикуляционная моторика. Можем отметить динамику развития внимания: ребята стали слышать инструкцию с первого раза, быстрее принимая и выполняя ее; ребята стали более эмоционально стабильными и уверенными.

Универсальность этих упражнений позволяет выполнять их в любом месте, повышая настроение как детям, так и педагогам, решая задачи образовательного процесса совместно с проблемами профессионального выгорания. Эти упражнения помогли нам повысить эффективность нашей работы с детьми с ОНР.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Афанасьева Н.Е. Методические материалы к тренингу «Гимнастика мозга, или Образовательная кинесиология для педагогов, психологов и тренеров».
2. Деннисон П., Деннисон Г. Гимнастика мозга. Книга для педагогов и родителей. — М., 1997.
3. Лилли Т. Целебное Прикосновение. - Lilleykins, 2005.
4. Ханнафорд, К. Мудрое движение, или Мы учимся не только головой. — М.: Восхождение, 1998.
5. Энок Р. М. Основы кинесиологии. — Киев: Олимп. лит-ра, 1998.



О.А. Азанова, Н.Н. Геб

Формирование предпосылок к учебной
деятельности у старших дошкольников
на этапе завершения дошкольного образования



Статья посвящена вопросу преемственности в работе детского сада и школы, дается описание опыта применения Карты преемственности выпускника детского сада как инструмента для создания оптимальных условий освоения образовательной программы следующего уровня — начального общего образования. Карта преемственности выпускника детского сада — это документ, в котором комплексно отражены параметры готовности ребенка к освоению школьной программы и рекомендации по созданию оптимальных для него условий непосредственно уже в школе. Полную версию статьи, включающую диагностический инструментарий к Карте преемственности выпускника детского сада и программу работы психолога см. в электронной версии журнала (CD-диск).

Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, утвержденный приказом Минобрнауки РФ от 17.10.2013 №1155, определяют новый подход к содержанию деятельности педагога-психолога в дошкольной образовательной организации в части обеспечения преемственности целей, задач и содержания образования, реализуемых в рамках образовательных программ дошкольного и начального общего образования.

Проблема преемственности не новая, но сохраняет свою актуальность и сегодня, обусловлена трудностями в учебной деятельности младших школьников: неподготовленностью к школьному обучению, в том числе социальной и педагогической запущенностью; дефектами речи, не исправленными в дошкольном возрасте; умственной отсталостью; негативными взаимоотношениями с одноклассниками и учителем, неадекватным уровнем самооценки, неумением просить о помощи и принимать ее.

Исходя из этого, целью коррекционно-развивающей работы является выявление и коррекция уровня развития психических (личностных, когнитивных), психофизиологических функций выпускников детского сада, необходимых для формирования у детей старшего дошкольного возраста предпосылок к учебной деятельности на этапе завершения ими дошкольного образования.

Для достижения цели предполагается решение ряда задач:

- содействовать готовности ребенка к взаимодействию с новым социальным окружением;
- содействовать готовности ребенка к принятию новой социальной роли ученика;

Азанова Ольга Александровна — заведующая методическим сектором МКУ Управление образованием администрации Калтанского городского округа Кемеровской области, Почетный работник общего образования Российской Федерации.

Геб Наталья Николаевна — педагог-психолог МКОУ Детский дом «Аустенок» Калтанского городского округа Кемеровской области, председатель муниципальной ПМПК, Почетный работник общего образования Российской Федерации.



— содействовать готовности ребенка к новой учебной деятельности.

Поставленные задачи реализуются через организацию специальных занятий, которые направлены на развитие навыков общения, по сути, развивают социальную компетентность и имеют дефектологическую направленность для детей с парциальной несформированностью.

Одной из форм психолого-педагогического сопровождения детей, выпускающихся из детского сада и поступающих в первый класс общеобразовательной школы, является Карта преемственности выпускника детского сада (см. Приложение на CD-диске).

Составление карты преемственности выпускника детского сада осуществляется специалистами в детском саду в интересах ребенка, во имя реализации его права на полноценную помощь в условиях начального общего образования, способствующих обретению им уверенности в себе и облегчающих его активное участие в жизни общества.

Основой для разработки карты преемственности выпускника детского сада послужила карта преемственности, разработанная авторским коллективом ГОУ ДПО «Ленинградский областной институт развития образования». Карта преемственности представляет собой результаты диагностики по 4 параметрам:

- функциональная готовность — уровень физического и нервно-психического развития, достаточный для успешного усвоения школьной программы;
- готовность к взаимодействию с новым социальным окружением — сформированность коммуникативных умений, освоение ребенком норм и правил поведения и общения в различных общественных местах;
- готовность к принятию новой социальной роли ученика — наличие мотивации к обучению в школе, сформированные самооценка и самоконтроль, а также способность управлять собой, собственным поведением (произвольность поведения);
- готовность к новой учебной деятельности — определение уровня развития психических процессов.

Анализ структуры дефицитов личностного развития первоклассников, таких как: эмоционально-волевые задержки, психопатологические расстройства и зависимое поведение, — проведенный педагогами-психологами муниципальной службы психолого-педагогического сопровождения, потребовал совершенствования диагностических параметров. В карту преемственности выпускника детского сада добавлены психофизиологические параметры: ведущая рука; ведущее полушарие; ведущий глаз; стрессоустойчивость; тип нервной деятельности. Эти параметры позволят организовать образовательную деятельность в более щадящей форме для ребенка. Например, дети с ведущим левым глазом должны занимать место в классе на третьем ряду, потому что их активная зона восприятия с левой стороны и, следовательно, доска и учитель должны находиться в левом поле зрения ребенка.

С целью доступности понимания диагностических результатов родителями и педагогами в карту преемственности выпускника детского сада включена описательная часть результатов диагностических параметров рекомендательного характера. Пример описательной части карты преемственности ребенка выглядит следующим образом:

«Функциональная готовность — физическое развитие ребенка достаточно для успешного освоения школьной программы.»

Готовность к взаимодействию с новым социальным окружением — ребенок осознает необходимость учения, умеет слушать и выполнять правила и требования взрослого, при взаимодействии со сверстниками отмечается уподобление поведению другого ребенка — необходимо поддерживать ребенка в его решениях, подбадривать.

Готовность к принятию новой социальной роли ученика — в процессе деятельности ребенок не отвлекается, для преодоления трудностей ему необходима психологическая поддержка, в деятельности активен, самостоятелен, имеет широкий круг интересов.

Ведущая рука — левая, ведущий глаз — левый — в классе посадить на 3-й или центральный ряд.

Стрессоустойчивость у ребенка низкая — необходима психологическая поддержка.»

Определяющая роль в ведении карты преемственности выпускника детского сада отводится педагогу-психологу. Первичная диагностика уровня развития психических (личностных, когнитивных), психофизиологических функций детей старшего дошкольного возраста проводится в начале учебного года в сентябре. Итоговая диагностика — в апреле. Результаты итоговой диагностики фиксируются в карте, которая передается в школу.

В диагностике акцент делается на следующие психические функции и свойства: восприятие, внимание, память, речь, мышление, кругозор, самооценка, самоконтроль, контактность.

Итоговая диагностика определяет изменение уровня сформированности психических, психофизиологических функций выпускников детского сада (самооценка, готовность к взаимодействию с новым социальным окружением, готовность к новой учебной деятельности, уровень стрессоустойчивости, особенности развития внимания, мышления, речи), необходимых для формирования предпосылок к учебной деятельности на этапе завершения ими дошкольного образования, по пяти параметрам первичной диагностики.

Для проведения диагностики используется диагностический инструментарий в соответствии с параметрами карты преемственности выпускника детского сада:

- 1) параметр «Функциональная готовность» — филиппинский тест; анализ биометрических параметров;
- 2) параметр «Готовность к взаимодействию с новым социальным окружением» — диагностическая бе-

- седа, педагогическое наблюдение по авторскому коллективу ГОУ ДПО «Ленинградский областной институт развития образования»;
- 3) параметр «Готовность к принятию новой социальной роли ученика» — диагностическая беседа, педагогическое наблюдение по авторскому коллективу ГОУ ДПО «Ленинградский областной институт развития образования»;
 - 4) параметр «Готовность к новой учебной деятельности» — фронтальное обследование по Семаго Н., Семаго М.;
 - 5) параметр «Психофизиологические параметры» — комплексное обследование по Сиротюк А.Л.

Коррекционно-развивающая работа строится на основе первичных результатов диагностики детей. Коррекционные группы для детей делятся по следующим нарушениям: низкий социальный интеллект и парциальная несформированность высших психических функций.

Группа формируется из детей, показавших результаты ниже возрастной нормы. Численность детей в группе 5–8 человек. Занятия проводятся 1 раз в неделю по разработанной коррекционно-развивающей программе для детей старшего дошкольного возраста «До школы» и «Загадки заколдованного королевства».

Коррекционно-развивающие занятия программы «До школы» объединены сюжетом сказки А.Н. Толстого «Золотой ключик, или Приключения Буратино». Программа предусматривает 24 занятия.

Структура занятий:

1. Разминка. Включение детей в процесс.
2. Работа со сказкой. Выполнение упражнений, нацеленных на тематику занятий, на поиск путей решения заявленной в разделе проблемы.
3. Обсуждение. Отреагирование упражнения на эмоциональном и рациональном уровнях.
4. Завершение. Получение внимания каждым ребенком.

Программа «Загадки заколдованного королевства» предусматривает 10 занятий, направлена на решение следующих задач: содействовать формированию мотивации детей к самопознанию; способствовать расширению знаний об эмоциях; содействовать формированию навыков саморегуляции, рефлексии, коммуникативных навыков.

Содержание коррекционно-развивающих занятий построено на основе упражнений, направленных на коррекцию и развитие психических процессов детей старшего дошкольного возраста.

Результатом проведения коррекционно-развивающих занятий к концу учебного года становится повышение уровня развития психических функций выпускников детского сада в соответствии с параметрами Карты преемственности выпускника детского сада. Так, по итогам 2012/2013 учебного года в коррекционно-развивающих группах отмечена положительная динамика диагностических показателей.

Повысился уровень готовности детей к взаимодействию с новым социальным окружением: снижение количества воспитанников с низким уровнем на 56%; увеличение количества воспитанников с уровнем выше среднего на 44% (рис. 1).

Повысился уровень готовности к принятию новой социальной роли ученика: снижение количества воспитанников с низким уровнем на 38%; увеличение количества воспитанников с уровнем выше среднего на 37% (рис. 2).

Повысился уровень готовности к новой учебной деятельности: снижение количества воспитанников с низким уровнем на 75%; увеличение количества воспитанников с уровнем выше среднего на 62% (рис. 3).

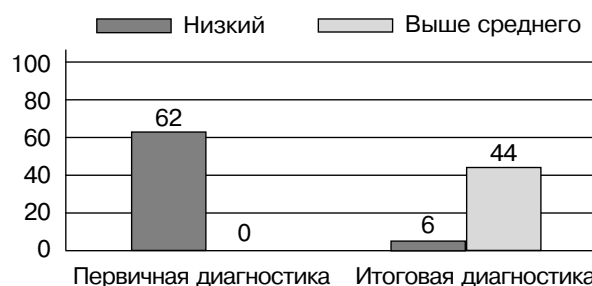


Рис. 1. Уровень готовности к взаимодействию с новым социальным окружением (% от общего числа воспитанников коррекционно-развивающих групп)

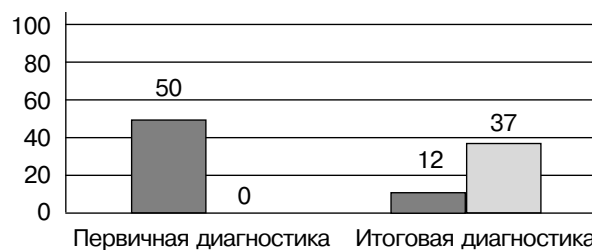


Рис. 2. Уровень готовности к принятию новой социальной роли ученика (% от общего числа воспитанников коррекционно-развивающих групп)



Рис. 3. Уровень готовности к новой учебной деятельности (% от общего числа воспитанников коррекционно-развивающих групп)



Показатели диагностики позволяют говорить о результативности работы по формированию предпосылок к учебной деятельности у детей на этапе завершения ими дошкольного образования. А эффективным инструментом для создания оптимальных условий освоения образовательной программы начального общего образования является Карта преемственности выпускника детского сада.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Мартынова А.В., Никитина О.З., Хромченко М.В., Федурева Т.А. и др. Методические рекомендации по организации и проведению оценки сформированности универсальных учебных действий. — СПб: ЛОИРО, 2011. — 188 с.
2. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ. — [Электронный ресурс] <http://273-фз.рф/zakonodatelstvo/federalnyy-zakon-ot-29-dekabrya-2012-g-no-273-fz-ob-obrazovanii-v-rf>.
3. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования: Приказ Минобрнауки России от 17 октября 2013 г. №1155. — [Электронный ресурс] <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>.
4. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования: Приказ Минобрнауки России от 06 октября 2009 г. №373, в ред. приказов от 26 ноября 2010 г. №1241, от 22 сентября 2011 г. №2357. — [Электронный ресурс] http://минобрнауки.рф/документы/922/файл/748/ФГОС_НОО.pdf.
5. Практическая нейропсихология. Помощь неуспевающим школьникам / Под ред. Ж.М. Глозман. — М.: ЭКСМО, 2010. — 286 с.
6. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Диагностический комплект исследования особенностей развития познавательной сферы детей дошкольного и младшего школьного возраста: Метод. материалы. — АРКТИ, 2014. — 66 с.
7. Сиротюк А.Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения. — М.: Сфера, 2003. — 288 с.
8. Сиротюк А.Л. Обучение детей с учетом психофизиологии: практическое руководство для учителей и родителей. — М.: Сфера, 2001. — 128 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ

ПОЛОЖЕНИЕ О КАРТЕ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ВЫПУСКНИКА ДЕТСКОГО САДА

I. Общие положения

1. Карта преемственности выпускника детского сада (далее Карта) является одной из форм психолого-медико-педагогического сопровождения детей, выпускающихся из детского сада и поступающих в первый класс общеобразовательной школы, может считаться портфолио ребенка и базой для карты здоровья школьника.

2. Заполнение карты предполагает работу специалистов дошкольных образовательных организаций разного профиля.

3. Составление карты осуществляется в интересах ребенка, во имя реализации его права на полноценную помощь в условиях начального общего образования, способствующих обретению им уверенности в себе и облегчающих его активное участие в жизни общества.

4. При использовании карты специалисты руководствуются Конвенцией ООН о правах ребенка, Федеральным законом «Об образовании в РФ», федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования, утвержденным Приказом Минобрнауки России от 17.10.2013 №1155, настоящим положением, другими нормативно-правовыми документами федерального, регионального и муниципального уровней.

5. Руководство и контроль заполнения и использования карты осуществляет муниципальная служба психолого-педагогического сопровождения (далее Служба сопровождения).

II. Цель и основные задачи карты

1. Цель карты — организация помощи детям и педагогам в создании оптимальных условий обучения с учетом индивидуальных особенностей на основе проведения комплексного диагностического обследования.

2. Основными задачами карты являются:

- своевременное выявление, предупреждение и динамическое наблюдение за детьми дошкольного возраста;
- комплексная, всесторонняя, динамическая диагностика развития ребенка и его потенциальных возможностей;
- определение специальных условий развития, воспитания, обучения детей дошкольного возраста;
- содействие и инициирование организации условий развития, обучения и воспитания, адекватных индивидуальным особенностям ребенка;
- внедрение современных технологий диагностики и коррекционной работы с детьми;
- консультирование родителей (законных представителей), педагогических и медицинских работников, непосредственно представляющих интересы ребенка в семье и образовательной организации;
- определение способностей и достижений ребенка.

III. Организация заполнения карты

1. Карта заполняется на базе дошкольной образовательной организации (приложение 1).

2. Специалисты, заполняющие карту, выполняют работу в рамках основного рабочего времени, составляя индивидуальный план работы.

3. Комплексное диагностическое обследование ребенка осуществляется каждым специалистом поэтапно, что определяется психолого-медико-педагогическими задачами.

4. В диагностически сложных случаях ребенок может быть приглашен на дополнительное обследование.

5. Карта заполняется по результатам обследования.

6. Формулировки должны быть корректными и иметь рекомендательный характер.

IV. Организация передачи Карты

1. Карта является документом, подтверждающим право детей на обеспечение оптимальных условий для получения образования с учетом индивидуальных особенностей.

2. Ответственный за составление Карты назначается приказом руководителя дошкольной образовательной организации.

3. Заполненные Карты в срок до 02 июня каждого года представляются дошкольными образовательными организациями в Службу сопровождения.

4. К Картам прикладывается сопроводительное письмо на бланке организации за подписью руководителя (приложение 2).

5. Служба сопровождения осуществляет процесс передачи Карт в общеобразовательные организации в срок до 30 июня каждого года.

V. Родители (законные представители)

1. Родители (законные представители) ставятся в известность о необходимости представления Карты в школу.

2. Родители (законные представители) имеют право:

- защищать законные права и интересы детей;
- присутствовать при комплексном диагностическом обследовании ребенка.

3. В случае несогласия с заключением специалистов родители (законные представители) имеют право обратиться в муниципальную психолого-медико-педагогическую комиссию.

Приложение к положению о Карте преемственности выпускника детского сада

КАРТА ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ВЫПУСКНИКА ДЕТСКОГО САДА

ФИО ребенка

Дата рождения

Наименование ОО

№	Параметры	Показатель
1	Функциональная готовность	
1.1	Группа здоровья	I II III (обвести)
1.2	Филиппинский тест	+ — (обвести)
1.3	Смена зубов	отстает соответствует опережает (подчеркнуть)
2	Готовность к взаимодействию с новым социальным окружением Вс — выше среднего; С — средний; Нс — ниже среднего; Н — низкий	
2.1	Мотивация, знание правил из особенностей школьной жизни	Вс С Нс Н (обвести)
2.2	Взаимодействие со взрослыми	Вс С Нс Н (обвести)
2.3	Взаимодействие со сверстниками	Конфликтность уподобление ведомость лидерство (подчеркнуть)
3	Готовность к принятию новой социальной роли ученика	
3.1	Произвольность деятельности	Вс С Нс Н (обвести)
3.2	Самооценка	№1 №2 №3 №4 №5 (обвести)
3.3	Развитие познавательной активности и самостоятельности	Вс С Нс Н (обвести)



4	Готовность к новой учебной деятельности	
4.1	Кругозор	Вс С Нс Н (обвести)
4.2	Фронтальное обследование по Семаго Н., Семаго М.: оценивается от 0 до 5 баллов, максимальный общий балл — 25	Баллов
4.2.1	Оценка особенностей тонкой моторики и произвольного внимания (удержание как самой инструкции, так и двигательной программы), умения работать самостоятельно в режиме фронтальной инструкции	Баллов
4.2.2	Оценка сформированности навыков пересчета в пределах 9, соотнесение цифры и количества. Оценка понятия «больше-меньше» в ситуации «конфликтного» расположения элементов	Баллов
4.2.3	Оценка сформированности звукового и звукобуквенного анализа материала, подаваемого на слух, сформированность графической деятельности, произвольная регуляция собственной деятельности	Баллов
4.2.4	Оценка возможностей распределения и переключения внимания, работоспособности, темпа и целенаправленности деятельности	Баллов
4.2.5	Оценка сформированности графической деятельности, оценка пространственных представлений, общего уровня развития	Баллов Общий балл с учетом к:
5	Психофизиологические параметры	
5.1	Ведущее полушарие	Л П (обвести)
5.2	Ведущая рука	Л П (обвести)
5.3	Ведущий глаз	Л П (обвести)
5.4	Стрессоустойчивость	%
5.5	Тип нервной деятельности	

Выводы:

1. Функциональная готовность — физиологическая зрелость
2. Готовность к взаимодействию с новым социальным окружением
3. Готовность к принятию новой социальной роли ученика
4. Готовность к новой учебной деятельности
5. Психофизиологические параметры

Дата заполнения

Ответственный за составление Карты _____

Подпись

ФИО, должность

С Картой ознакомлен(а) _____

Подпись родителя, ФИО

Полную версию статьи, включающую диагностический инструментарий к Карте преемственности выпускника детского сада и программу работы психолога см. в электронной версии журнала (CD-диск).

Е.И. Николаева

Классическое эстетическое воспитание —
отличное «противоядие» против Интернет-угроз.

Почему это так?



В своей статье автор аргументировано доказывает, что безопасность детей в Интернете — всего лишь новое проявление старой проблемы, известной людям не одну тысячу лет. Решение ее известно давным-давно. Оно очевидно и просто по сути. Надо только о нем вспомнить. Это — классическое эстетическое воспитание детей, благодаря которому у них возникает естественная тяга к прекрасному и отвращение — к пошлому.

Мир, в котором живет ребенок, — весьма опасное пространство. В доме, который считается безопасным местом, есть электрические и микроволновые плиты, кипятик в трубах, электрические розетки, утюги, спички, острые ножи самых разных размеров, часто пилы и топоры, в некоторых семьях есть баллончики с распылителем, которые близкие носят в карманах, предохраняясь от агрессоров на улице. Более того, ребенок, случайно проснувшись ночью, может увидеть половой акт своих родителей.

Тем не менее, все это вместе взятое почему-то считается менее опасным, чем то, что ребенок может увидеть в Интернете. В Интернете ребенок может увидеть это все виртуально, тогда как на улице ни один родитель не сможет избавить его от хамства прохожих, предостеречь от пьяных водителей, курящих на лестничных клетках соседей (хотя закон, запрещающий это действует уже более года), подростков, готовых лезть в драку, и т. д. Нигде нет обсуждения того, что нужно защитить ребенка от мата соседей, прохожих и, что немаловажно, собственных родителей.

Создается впечатление, что шум вокруг Интернета создается потому, что те, кто поднимает эти вопросы, не знает, как избавить ребенка от реального педофила или наркомана, но видит легкую возможность повысить свой рейтинг в защите ребенка от Интернета просто путем выключения Интернет-пространства.

Любой пользователь Интернета понимает, сколько прекрасных возможностей он предоставляет: ребенок из небольшого поселка может попасть в любой музей мира, бесплатно слушать классическую музыку, исполненную лучшими музыкантами, получить ответ практически на любой вопрос по любому предмету, ознакомиться с литературными шедеврами, изучать языки, завести друзей и т. д.

Но любой пользователь знает и опасности этого пространства, которое создает у ребенка ложное ощущение всемогущества и легкого знания обо всем, поскольку школьник пока не способен отличить ложную информацию от научно доказанной.

Николаева Елена Ивановна — доктор биологических наук, профессор кафедры психологии и психофизиологии ребенка Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. Заместитель редактора журнала «Психология образования в поликультурном пространстве» (изд-во ЕГУ). Автор более 260 научных работ.

Участник научных сообществ: Российское физиологическое общество; Американская академия наук; Академия педагогических и социальных наук; Российское психологическое общество; Европейская ассоциация психологии здоровья; Европейская ассоциация по психологии развития; Межрегиональная ассоциация когнитивных исследований.



Что же мешает обучить ребенка безопасности в Интернете? И почему это возлагается исключительно на школу, а не на родителей? В библиотеке ребенок встречается с библиотекарем, и считается правильным, что взрослый становится посредником между ребенком и морем книг. В музее экскурсовод рассказывает, что за люди изображены на портретах и почему художник выбрал такой способ изображения натуры. На концерт или в театр ребенок вообще долгое время ходит с учителем или родителем, и никто не задает вопрос о том, почему даже сказку о Щелкунчике в оперном театре ребенок не может смотреть без взрослых. Следовательно, в нашей культуре есть представление о том, что введение в мир искусства и науки должно происходить через посредство специалиста. Более того, в школе ребенок в Интернет отправляется с учителем. И школа не несет ответственности, если дома ребенок сидит в Интернете всегда в одиночестве.

Что значит обучать ребенка пользоваться Интернетом? Культура давно создала для встречи с опасностью необходимые механизмы. Но они за пределами тех простых решений («запретить» и «ограничить»), которые так поспешно предлагаются в настоящее время.

Интернет — виртуальное пространство. И у ребенка возникает принципиально разное впечатление при разглядывании рыцарей в виртуальном Эрмитаже и при реальном взгляде на витрину с оружием и кольчугами в самом музее. Он может внезапно осознать, что все эти рыцари были небольшого роста, ненамного больше самого ученика, разглядывающего всю эту амуницию через века. Виртуальное пространство никогда не заменит реальную жизнь, более сложную и более насыщенную и плохими, и прекрасными вещами¹. Но ребенок должен уметь пользоваться реальными вещами и получать удовольствие от созидания реальных вещей, чтобы не стремиться уйти от всех этих сложностей в мир виртуальный.

Проблема состоит в том, что взрослым выгодно, когда ребенок сидит за компьютером и не мешает родителям готовить обед, прибирать в комнате или просто отдыхать. И учителю выгодно, когда дети ищут на уроке что-то в Интернете, позволяя ему чуть вздох-

нуть. Но чтобы ребенок не рвался в мир игры и Интернета, он должен хорошо чувствовать себя в реальном мире: уметь общаться, договариваться, находить информацию в реальных книжках в школьной библиотеке, решать задачи и преодолевать стресс. Но это означает, что, придя с работы, мама готовит обед с ребенком любого возраста, приобщая его к реальным объектам мира и обучая получать удовольствие от того, что под твоими руками возникает некий продукт, чистота или красота.

И совсем не обязательно, чтобы на уроке дети искали нечто в Интернете. Они могут искать это в словарях, выложенных на партах, и специальных пособиях, стоящих на полках в классе.

И школа, и родители совместно должны договориться о посещении музеев, где дети могут приобщаться к лучшим образцам, созданным человечеством, а потому их перестанет привлекать кич в Интернете.

Ребенок, у которого есть стойкий интерес к чему-то, будет искать то, что ему нужно, а не будет бродить бесцельно по разным сайтам, которые привлекают бездумное внимание. Следовательно, для этого у ребенка должны быть внутренние задачи и существовать интерес к созиданию и деятельности. Этому ребенку нужно учить. И так же, как до определенного времени родители не отправляют ребенка одного в поездку на метро, на поезде или самолете, а сопровождают его, они должны вместе с ребенком перемещаться по Интернету, показывая ему, как целенаправленно искать необходимые вещи. Причем родитель должен давать оценки определенным сайтам, потому что ребенок от рождения зафиксировал своих родителей в качестве идеальных объектов и склонен до определенного времени их слушаться и придавать значимость их оценкам, формируя на их основе собственные.

Ребенок, который с дошкольных времен привык посещать с родителями музеи, никогда не будет подхихивать при виде обнаженных тел, и сравнение высокохудожественной обнаженной натуры с порнообразцами в Интернете не будет привлекать внимание. Но ребенок, никогда не бывший в музее, будет с любо-

¹ В связи с этим мне вспоминается разговор с одним моим коллегой — редактором нескольких педагогических журналов. По его словам, он рад, что не родился в эпоху Интернета, так как в этом случае мог бы не состояться в своей профессии. Объясняет свои опасения весьма оригинально. На его судьбу сильно повлиял тот факт, что у него весьма обширный круг гуманитарных интересов, заложенных еще в детстве. В первую очередь, к различным историческим эпохам и культурам разных народов. В основе же этих интересов лежат вполне конкретные детские впечатления, связанные с посещением исторических музеев. Самые яркие из них связаны с Пушкинским музеем и Оружейной палатой в Москве, а также Эрмитажем и Кунсткамерой в Санкт-Петербурге. Мой знакомый назвал даже конкретные экспонаты и экспозиции, которые до сих пор стоят у него перед глазами. Пушкинский музей: Египетский и Ассирийский залы с их особой мистической атмосферой, огромные (тем более, для маленького ребенка) статуи Давида Микеланжело, конных и пеших рыцарей. Оружейная палата: средневековое оружие и доспехи. Эрмитаж: манекены, изображающие, опять же, конных рыцарей. Кунсткамера: деревянные статуи двух демонов при входе, манекены, изображающие двух самураев на боевом марше, экзотическое оружие, костюмы, щиты и маски различных африканских и австралийских племен. Завершая это перечисление, мой знакомый задал вопрос «на засыпку». Он спросил, может ли современное хваленое «интернет-образование» (по сути, разглядывание картинок на экране компьютера) обеспечить ребенку такие же сильные впечатления? Ответ очевиден. А количество, которое может обеспечить Интернет, к сожалению, не всегда обеспечивает качество, которое дает экскурсия в музей в сопровождении хорошего экскурсовода.

пытством разглядывать непривычные объекты. Более того, чем более вульгарно они будут выглядеть, тем большее любопытство будут вызывать. Каждый прекрасно знает, насколько неприятно слушать юмор «ниже пояса» человеку, знающему юмор другого рода².

Ребенок, знающий русский язык и любящий его, возможно, попробует коверкать его, как это делают некоторые подростки в Интернете, но это не станет его внутренней потребностью, и через какое-то время он вернется к привычной ему грамматике.

Ребенок, привыкший к качественному литературному языку, никогда не будет отзываться на скабрзности, где бы они ни находились — в туалетах, на заборах или в Интернете. Мы все с вами читали многое на заборах и в туалетах в детских лагерях, но это не значит, что это стало предметом острого интереса. Единственный раз, когда меня это остро взволновало, было связано с туалетом в Томском университете, где под отвалившейся штукатуркой можно было увидеть все те же рисунки и те же слова, но с «ятами». И это лишний раз говорит о том, что ничто не ново под луной, и негативная информация была представлена детям во все времена.

Да, ребенок может начать списываться с потенциально опасными людьми в Интернете, если ему не с кем делиться своими переживаниями дома или с друзьями. Но если родители не висят с утра до ночи в «одноклассниках», они объяснят ребенку опасность вывешивания собственных данных в общественное пространство, каковым является Интернет, обсудят, что переписка с чужими людьми может привести к негативным последствиям точно так же, как встреча с реальным незнакомцем. Более того, они спросят вечером, когда вся семья соберется вместе, что нового узнал ребенок, что пережил и почувствовал.

Лучшим противоводием против всего плохого в Интернете будет великая культура и близкое общение с родителями, реальные кружки и секции в школе.

Общаясь с родителями, ребенок рассказывает им о том, что узнал, с кем познакомился, и любой внимательный родитель легко обнаружит подозрительного знакомого у ребенка и предупредит опасность.

Но тогда лучшим способом защиты ребенка в Интернете будет приобщение его к культурным ценностям цивилизации, обучение деятельности, привлечение в кружки и секции по интересам.

Мне могут задать вопрос, а что делать с теми, у кого плохие родители, которые не способствуют раз-

витию ребенка и не направляют его на активную деятельность? Больше всего таким детям навредит улица. Именно оттуда они в самом грязном свете узнают о том, как они появились на свет, получают все навыки относительно того, где и как достаются наркотики, и многое другое. И чтобы у таких детей не было таких родителей в будущем, современных детей нужно знакомить с нашей культурой, чтобы позднее им было что передать собственным детям.

Одна взрослая женщина, кандидат наук, рассказала, как в детстве ей друзья на улице объяснили, как появляются дети. Девочка была из хорошей семьи и просто не поверила, что ее мама может поступать так, как это представлялось в детском эпосе. Затем она поехала в пионерский лагерь, где получила более подробную информацию об этом с дополнительными новыми словами, которые никогда не произносились у них дома.

Когда мама встретила дочь на вокзале, они поехали в транспорте домой, девочка оживленно стала громко делиться с мамой новыми знаниями. Мама остановила рассказ девочки, чтобы не потешать весь автобус подробностями, но дома смогла другими словами с другим подтекстом описать то, что ей казалось необходимым для ребенка определенного возраста.

Очевидно, что многие читатели в детстве также сталкивались с ненужной информацией вовсе не в Интернете. Однако они выросли и, несмотря на столь негативные знания, полученные не вовремя, стали хорошими людьми и не ищут в Интернете специальные сайты, где можно углубить те негативные знания. Во все нет. Они научились видеть все иначе, глубже понимать и любить жизнь и, по возможности, помогают своим детям быть устойчивыми при получении подобной информации, потому что когда-то они получили прививку высокой культурой, которая сделала их устойчивыми к вульгарности.

Что все мы должны делать — и родители, и учителя — отстаивать часы, которые в школе отводятся на научные знания и искусство. Прививка качеством — лучшее, что можем мы сделать в борьбе с бескультурьем, которое есть в Интернете лишь потому, что оно есть в жизни.

Нельзя скрыть ребенка от жизни, но мы можем требовать убрать не из Интернета, но из нашей жизни все эти негативные проявления.

² И опять вспоминается рассказ того же знакомого. Он говорил, что когда во втором классе (1984 год) пошел на групповую экскурсию в Пушкинский музей (который к тому времени знал вдоль и поперек благодаря частому посещению вместе с родителями), то был шокирован поведением большинства своих одноклассников — за исключением двух-трех. Так, проходя мимо обнаженных статуй древнегреческих героев, ребята показывали на них пальцами и, не особо стесняясь окружающих, хихикали: «Ой! Смотрите, какие маленькие у них п...ски!»

Родительская академия



О.М. Новосадова

Как воспитать самостоятельность у детей и подростков? Простые, но подзабытые решения

Новосадова Ольга Михайловна — директор по персоналу ООО «Технологии и Системы Защиты». Общий стаж работы в кадровых службах различных организаций, в том числе крупных: с численностью персонала до нескольких тысяч человек, — 32 года. Сегодняшняя работа включает три основных направления: юриспруденцию, психологию и управление персоналом. Признается, что ей нравятся все: «Я люблю работать с людьми». Регулярно посещает форумы молодежи на ВВЦ, выставки вакансий. Считает, что нужно обязательно работать с колледжами, техникумами и вузами — так формируется внешний резерв. Как руководитель службы персонала, делится с молодыми людьми опытом и знаниями, накопленными в компании. Одновременно интересуется опытом студентов, с удовольствием принимает их на практику и стажировку. Личное кредо: во-первых, «Любить людей больше, чем власть над людьми». Во-вторых, «Думать о себе — как это просто; вот не думать — это посложнее». В-третьих, «Помогай другому». В-четвертых, «Только вперед!» В-пятых, «Всегда развивайся, расти. Стремись к профессиональному росту, служебный рост настанет».

Как сделать так, чтобы мальчик умел сам починить розетку, кран, мебель? Девочка — приготовить еду. Оба — разобраться с ЖЭКом, поликлиникой, налоговой? Казалось бы, в век высоких технологий и развитых сервисных служб эти проблемы стали неактуальны. А значит, такой вопрос, как развитие у ребенка бытовой технической компетенции — мелкий и неуместный на фоне глобальных образовательных и воспитательных проблем. Но так ли это? Автор статьи, опираясь на свой огромный жизненный и профессиональный опыт, убедительно доказывает обратное.

Спросите родителей — что главное в воспитании детей? Практически все будут отвечать долго и многословно. А вот все млекопитающие знают ответ — *подготовить своё потомство к самостоятельной жизни.*

Если бы в обществе перед родителями, педагогами стояла такая задача — воспитывать молодое поколение, подготовленное к жизни, не инфантильное, а способное принимать самостоятельные решения (и что важно — правильные самостоятельные решения), то получали бы задуманный результат. Конечно, если бы совершали правильные шаги по пути к этой цели — воспитание человека самостоятельного и разумного.

На самом деле, это не так уж и сложно: приучать ребёнка к труду, к посильной работе по дому, помощи старшим и младшим членам семьи. И неважно, сколько детей в семье, всё зависит от воспитания. В большой семье может быть избалованный, капризный «любимец», а единственный ребёнок в семье — воспитан ответственным и надёжным.

У ребёнка необходимо формировать заботливое отношение к другим членам семьи, к родным, близким, друзьям. Приучать что-то делать по дому: мальчиков — помогать в «мужской» работе, а девочек — в «женской». Но не разделять категорически все виды работы, уметь надо делать всё. Если готовить ребёнка к большой и самостоятельной жизни, то надо учить его выполнять любую работу. *И быть готовым выполнить любую работу.* Заметим, слово «любую» здесь ключевое. Ведь, к сожалению, в последние десятилетия в обществе все больше и больше укореняется пагубная мысль, что есть работы и занятия «неприличные», «грязные», от которых своих «деточек» надо беречь, а есть «достойные» и «престижные», которые надо поощрять. И неважно, что в итоге такого «сбережения» ребенок вырастет самовлюбленным белоручкой, не способным поднять ничего тяжелее планшета и не знающим, как правильно вбить в бетонную стену гвоздь, чтобы повесить картину.

Впрочем, проблема может выглядеть еще хуже. Приведу живой пример, взятый с одного интернет-форума, — до чего может доиграться типичный взрослый «белоручка» (некоторые выражения сознательно смягчу).

Вымирание настоящих мужиков

Сидим у приятеля, за чашкой чая. Встаю и иду в туалет. А там — мама дорогая — с потолка речного вода водопадом хлещет. Я на кухню. Приятель подпрыгивает, бежим наверх к соседу, звоним, открывает чувак с испуганным взглядом:

- Да, что?
- Что-о-о-о? — орет приятель. — Воду закрой, идиот!
- Не могу, жду сантехника, — пожимает он плечами.

Проблема в том, что с приходом кризиса, в ЖЭКах и ДЭЗах начальники тотально сократили кучу сантехников. Так как бюджеты резко сократились. Например, в нашем ЖЭКе из пяти сантехников осталось не более двух.

- Так, воду перекрой! — говорю я.
- Не могу, говорю же, жду сантехника, — невозмутим чухан.
- Разрешите? — просит приятель пройти.

Сосед впускает нас. Мы проходим в туалет, там сорвало подводку к унитазу. Мы стоим и шарим глазами по фарфоровому храму в поисках потайной дверцы со стояками. Находим, приятель лезет и перекрывает вентили, вода перестает течь.

- Трудно было это сделать? — спрашивает он соседа.
- Сделать что?
- Стояк (!!!) перекрыть!
- А я не знал, что там что-то повернуть можно, — пожимает плечами этот...
- Молодец, попал на ремонт, — улыбнулся приятель.

— А у меня нет денег, меня вчера уволили, — смущается сосед.

— Кем работал? — спрашиваю.

— Креативным директором, — гордо произносит, будущий алкашо-бомж.

— Как же тебе тяжело-то будет, — похлопал я его по плечу. — Пошли! — сказал я приятелю, мысленно отплев беднягу-соседа.

За годы сверхдоходов выросла целая совершенно бесполезная прослойка, которая абсолютно не подготовлена для жизни в российских реалиях. Страна устроена таким образом, что сегодня ты директор, а завтра безработный бомж, и нужно уметь лавировать между этими ударами судьбы со скоростью звука.

Мой покойный отец учил всегда одной вещи: «Ты должен уметь все! Ну или хотя бы иметь приблизительное понятие, как что делается, чтобы можно было быстро научиться». В стране, где нет дорог,



труб, отопления, света, где нет ни черта, не нужны менеджеры. Тут мужики нужны. К сожалению, многие этого до сих пор не поняли и гнут линию, на то, что все еще будет БУДЭ, ни... уже не будет. Ну, может это и к лучшему, меньше этих горе-креативщиков на кредитных помойках будет.

Русский мужик — это не алкаш деревенский. До определённого времени в деревнях вообще не пили, кто не знает. Потому, что если будет бухать, просто нечего будет есть. Чтобы прокормиться, надо было подниматься в 5 утра и не разгибаться до глубокого вечера.

Мужик прекрасно знал агрономию, знал столярное, плотницкое дело, разбирался в охоте, рыбном промысле, владел оружием. Поэтому наши с такой легкостью и воевали — обучать особо не надо. Согласитесь, чтобы выжить в условиях, где ничего нет, нужно знать чуть больше, чем до...»

А вот еще один образчик популярного современного «остроумия», на котором растят типичных «белоручек» и «офисных хомячков» (см. рисунок). В чем тут подмена смысла и над кем из персонажей действительно стоит посмеяться, я предлагаю подумать читателю.

Теперь вернемся к основной теме. Итак, часто дети слышат от взрослых: «Успеешь поработать». Это абсолютно неверная позиция! Чем раньше ребёнок включается в труд взрослых, в самообслуживание, тем лучше для самого ребёнка. Маленький ребёнок хочет, стремится участвовать в общей жизни, ведь человек — это био-социальная система.

Да, неумело убирается, ужасно моет посуду, после него надо всё перемыть и убирать. Но!!! Другого пути нет приучить его к чистоте и порядку. Ребёнок должен убирать за собой, следить за порядком, помогать и ухаживать за другими членами семьи. Если всё за него делать в 3 года, то в 13 лет он ничего делать не будет. Если не включать ребёнка в круговорот семейных дел в раннем возрасте, то к отрочеству у



него не будет сформирован условный рефлекс помогать и заботиться о других.

Родители начали приучать меня к домашней работе очень рано. Когда рос мой сын, он участвовал во всех делах: помогал по дому, ухаживал за старшим поколением. Хотя был гиперактивным и очень сложным ребёнком. Но я знала, что именно так надо готовить человека к жизни. У меня был страх выпустить в большую жизнь неподготовленного к этой самой жизни человека.

Считаю, что этот страх (ответственность, историческая память, разумное отношение к воспитанию — можно назвать это как угодно) сыграл только положительную роль в воспитании.

Всегда говорила, что труд — категория нравственная. В библейском понимании, работать — это служить Всевышнему, народу, состоять на службе, оказывать услуги, возделывать, печься, радеть о чём-то, о ком-то. Работа — это служение, потребность, польза. Отношение к любому труду — показатель воспитания в детстве. Сын много помогал не только по дому и ухаживал за старшими в семье, но и должен был в отрочестве делать критические замечания по проведённым мною деловым переговорам. Мы обсуждали с ним коммерческие предложения и научно-практическую ценность работы.

Прекрасно слово «должен» в значении «мне надо, необходимо». Значит, человек нужен, востребован, другим людям есть от него польза.

Замечательна сказка о Белоснежке и 7 гномах. Заблудилась царская дочь в лесу, вышла к какой-то избушке, увидела жуткую грязь — навела чистоту и порядок. Мало, кто обращает внимание, что она была принцессой, но не боялась никакого труда.

Считать, что только своим примером можно увлечь ребёнка, наивно. Ребёнку необходимо *делать*, а не только *смотреть*. Никто не сомневается: для того, чтобы научиться играть на пианино, плавать, играть в волейбол, кататься на коньках и т. д., надо самому раз за разом повторять и совершенствовать определенные движения. Поэтому умение делать что-либо по дому не может сформироваться само по себе, только в результате наблюдений за тем, как это ловко получается у папы и мамы. Есть же память мышечная, а не только зрительная и звуковая. Вот как приучать детей к труду — это вопрос фантазии, терпения, индивидуальных особенностей ребёнка, обстоятельств в семье. Тихие, спокойные, послушные дети легче управляемы. Своенравные, непокорные, свободолюбивые, неукротимые — с ними сложнее. Но надо помнить, что именно из таких детей получаются крупные учёные, специалисты в своём деле, управленцы, руководители, директора заводов, режиссёры кино и театров.

Так что, если у Вас растёт «тяжёлый» ребёнок, помните, что Вы — родители крупной личности. Но не стоит забывать, что крупная личность будет жить в окружении таких же мощных людей. Необходимо готовить ребёнка для жизни в социуме, развивать умение общаться с людьми. В погоне за интеллектуальным развитием легко можно упустить и не сформировать коммуникативные навыки.

В детях нам даётся возможность прожить ещё жизнь. Так давайте воспользуемся этим шансом, будем вместе шаг за шагом, день за днём проходить такие интересные этапы. Ребёнок с огромным интересом включается в нашу жизнь, привлекайте его к участию в ней. Часто родители заняты собой, своей карьерой, своими интересами, а ребёнок где-то там, «на краю Ойкумены». Если в его детстве Вы не с ним, сомнительно, чтобы, став взрослым, он был с Вами.

В своей работе сталкиваюсь с огромным количеством людей и вижу, что подчас у человека с отличными задатками неправильно были сформированы в детстве нужные ориентиры в жизни. Неправильные жизненные позиции часто мешают человеку полностью раскрыть свой потенциал, показать все грани своего таланта. Надо стремиться к воспитанию гармоничной личности, личности без перекосов в ту или иную сторону. Разумеется, надо учитывать индивидуальные особенности человека, а не только тешить своё родительское тщеславие и самолюбие.

Таким образом, важно самим родителям научиться формулировать цели воспитания ребёнка — подготовить его к самостоятельной жизни в социуме. Не забывая, разумеется, о нравственном, физическом, интеллектуальном развитии. Научить ребёнка любить, дружить, общаться с другими людьми, не идти по головам, но и не давать себя в обиду, развивать способности, уметь воплощать в жизнь самые смелые планы, быть упорным в достижении цели, понимать необходимость обучения и любить работать. Ребёнка надо приучать думать, формулировать цели и задачи, но и от себя требовать таких же разумных шагов.

И ещё один последний, но принципиально важный момент — формирование характера человека. Очень значимую роль играет то, за что хвалят и поощряют ребёнка в семье. Часто хвалят за прилежание, послушание, помощь в работе по дому, за хорошие оценки. И не хвалят за развитие, за необходимость и радость саморазвития в работе. В дальнейшем родители не могут понять, почему их ребёнок не может найти хорошую работу, ведь так прекрасно учился, был таким усердным и прилежным. На самом деле — сформирована некая хорошо обучаемая система.

Пример. Женщина, молодая пенсионерка, с упоением рассказывает всем, как хорошо не работать. При этом она обеспокоена, что её дочь, девушка 25 лет, окончившая вуз, нигде не работает. Родные этой девушки расхваливают и нахваливают её за умение вязать, готовить, содержать квартиру в чистоте и порядке. И никто никогда даже не намекал девушке об интересе в работе. Разумеется, у человека формируется чёткий условный рефлекс на выполнение домашней работы, а не на саморазвитие, получение удовольствия от своего профессионального роста. Годы идут, человек выпал из социума; привык к домашней жизни; не отдавая себе отчёта, страшится идти на работу, частично потерял навык общения в коллективе.

Студент, помоги себе сам!

От редакции. Уважаемые коллеги! Предлагаем Вам ознакомиться с результатами необычного опроса, который наша редакция провела среди авторов и читателей журнала «Вестник практической психологии образования». Всех их объединяет один общий признак — это успешные состоявшиеся профессионалы в области психологии, хотя и в разных ее областях: психологи-практики, преподаватели психологических дисциплин, психологи-исследователи.

Им мы задали всего один, но, прямо скажем, щекотливый вопрос. Его цель — выяснить, хотя и не напрямую, чего, с точки зрения практики, иногда не хватает существующей системе подготовки психологов. На наше приглашение откликнулось 16 человек, которых мы искренне благодарим за участие. Причем как за непосредственные ответы на поставленный вопрос, так и за развернутые комментарии и даже предложения по усовершенствованию психологической практики в вузах.

Все ответы приводятся ниже с минимальной редакторской правкой. Те части текста, которые являются непосредственным ответом на вопрос, выделены курсивом.

В конце статьи мы представили рейтинг ответов по степени их популярности, а также список участников опроса.

Желаем приятного чтения!

Исходное письмо

Уважаемые коллеги! Представляем необычный кейс. Чтобы решить его, вам нужно будет мысленно вернуться в свою студенческую молодость и, опираясь на свой нынешний опыт уже состоявшихся специалистов в области психологии, дать ответ.

Инструкция: представьте, что вы (скажем, по маговению волшебной палочки) вдруг снова стали студентами-психологами. Ваш нынешний профессиональный и жизненный опыт практически стерся. Остались лишь смутные воспоминания. Однако их достаточно, чтобы понять несколько вещей:

1) в институте в котором вы снова учитесь на психолога, Вас перегружают академической теорией;

2) вам дают очень мало практики, а та, что есть, проводится в «тепличных» условиях, далеких от реальной жизни;

3) если Вы удовлетворитесь этим, то, скорее всего, выйдете из института незрелыми специалистами и инфантильными личностями, которых реальная жизнь и работа «раздавит»;

4) если вы не хотите такой участи, то вам уже сейчас нужно самим организовывать себе практику, которая позволит духовно закалиться, «понюхать пороку», узнать и полюбить жизнь и будущую работу без прикрас.

Вопрос. Какую практику вы, как студент, можете сами себе устроить, чтобы закалиться и набраться жизненного и профессионального опыта — до того, как закончите учебу?

Примечание. Ответы могут быть самыми разнообразными. Скажем, «поработать летом вышибалой» (если, например, вы видите свое призвание в работе с «трудными» детьми, а уверенности в себе и харизмы вам не хватает).

Ответы

Рыженко С.К.

Если бы я была студенткой психологического факультета, которой требуется больше практики, то могла бы использовать следующее.

1. Пошла бы на личную терапию к мэтру практической психологии.
2. Пошла бы на различные групповые тренинги.
3. Организовала бы среди наших студентов регулярные встречи группы самопомощи.
4. Пошла бы волонтером на телефон доверия или в центры помощи семье и детям.
5. Устроилась бы на практику в образовательную организацию, например ППМС-центр.



Как преподаватель я всегда даю много практики, особенно если это практикоориентированная дисциплина (психологическое консультирование, психодиагностика, современные психотехнологии и др.), но, к сожалению, не все студенты желают и не все готовы работать с собой и другими.

Коханец А.И.

Отвечаю на ваш вопрос. «Если бы мне начать сначала ...» Зрелость — это, прежде всего, самосознание и самопознание. Во-первых, я ходил бы на абсолютно все доступные тренинги, во-вторых, постарался бы «прицепиться» к какому-нибудь мэтру-тренеру практической психологии, чтобы он взял меня в бесплатные помощники.

Хрусталева Н.А.

В свои каникулы я пошла бы работать воспитательницей в детский сад. Ежедневное общение с детьми и родителями хорошая практика. В современном детском саду можно попрактиковаться в работе с разными детьми, а уж понять современных родителей и найти к ним подход можно только, если сам обладаешь многими умениями — как в области построения общения, так и в конфликтологии. Если помнить такое крылатое выражение, что «все мы родом из детства», то для того, чтобы состояться практиком, нужно поработать с детьми разных возрастов.

Олейникова М.В.

Я училась в МГОПУ с 1993 по 1998, полноценные 5 лет. Практики у нас было достаточно: в центре «Раменки», в «Женской консультации для подростков», в школе — это только то, что запомнилось больше всего. Что касается теории, особенно психодиагностики, то ей нас грузили первые три курса. А потом мы уже сами понимали, что есть в нашей работе суть, а что — инструментарий. У нас вообще была экспериментальная программа и отличные преподаватели, весь цвет того времени. Тогда к нам на курс педагоги попадали на семестр-два, но это были действительно интересные люди: Егидес, Холодная, Асанова. Сейчас у меня уже несколько лет проходят практику студенты психфака МГУ. На нашей базе они пробуют себя как будущие преподаватели психологии. На такую практику отведено всего 4 академических часа. Так вот многие студенты уже *работают в центрах помощниками тренеров*, например. Для себя бы я выбрала сейчас именно этот вариант.

Москвитина О.А. (прим. ред.: данный автор пошел по альтернативному пути и решил критически оценить сам вопрос).

1. В институте Вас перегружают академической теорией. (Нет!)

2. Вам дают очень мало практики, а та, что есть, проводится в «тепличных» условиях, далеких от реальной жизни. (Если бы социальные условия позволяли, то практики было бы достаточно!)

3. Если Вы удовлетворитесь этим, то, скорее всего, выйдете из института незрелыми специалистами

и инфантильными личностями, которых реальная жизнь и работа «раздавит». (*«Раздавить» могут личностные особенности.*)

4. Если вы не хотите такой участи, то вам уже сейчас нужно самим организовывать себе практику, которая позволит вам духовно закалиться, «понюхать пороху», узнать и полюбить жизнь и будущую работу без прикрас. (Всегда есть конфликт между «теорией» и «практикой»! Но, выражаясь образно, если сырой пирог поставить в духовку на нижнюю полку, он уже никогда не будет пышным.)

Какую практику вы, как студент, можете сами себе устроить, чтобы закалиться и набраться жизненного и профессионального опыта — до того, как закончите учебу?

(Больше живого общения с теоретиками и практиками, разнообразный профессиональный опыт, ориентация на дело, личностная устойчивость, готовность к развитию себя и преодолению трудностей — и будет всё в порядке!)

Имею собственный опыт обучения и в среднем специальном учебном заведении, и в вузе, соответственно. В училище было прекрасное образование именно для уровня ссуза.

На мой вкус, сейчас высшее образование скатывается на уровень ссуза, а должно быть как-то по-другому!

Мазниченко М.А.

Будучи студентом, я бы устроилась поработать волонтером на телефоне доверия (либо для детей, либо для взрослых). Или сама бы организовала такой телефон доверия, или сайт доверия, или психологическую консультацию в вузе (у нас есть студенческая юридическая клиника, где студенты юридического факультета консультируют граждан бесплатно по юридическим вопросам).

Давиденко А.А.

Работаю методистом по психологической службе в информационно-методическом центре г. Елизово Камчатского края. По совместительству — педагог-психолог высшей категории Николаевской СОШ. Руководитель регионального отделения ФПО Камчатского края.

Прежде чем отвечать на этот вопрос, выскажу крамольную вещь. Вернувшись (мысленно) в свою студенческую жизнь, я помню, что очень много училась (а как же! Красный диплом просто так не зарабатывается). Ещё я помню, что очень много занималась общественной работой: была членом педагогического клуба, членом совета института, занималась в танцевальном кружке факультета, ещё мы ставили какие-то капустники, участвовали в КВН и пр. В чём крамольность? В том, что студенткой мне даже в голову не приходила мысль о тех четырёх пунктах, которые вы перечислили. И если мы где-то и подрабатывали (а надо сказать, это делали почти все студенты на курсе время от времени), мотивация была не в получении опыта, а в укреплении материального положения.

Хотя, даже при этой мотивации, мы получали и жизненный опыт, и «закалялись», и учились любить жизнь и будущую профессию.

И, возможно, и даже скорее всего, мы закончили институт незрелыми специалистами и инфантильными личностями, но я бы назвала очень сильным заявлением, что «реальная жизнь и работа нас раздавит». Со дня окончания института прошло 22 года, и большинство однокурсников не выглядят «раздавленными», поскольку есть своё место в жизни, работа, семья. Наверное, здесь дело не только в практике.

Мне кажется, практика в студенчестве дело хорошее, но в этом возрасте ну только у *очень* продвинутых студентов есть понимание и осознание, что эта практика им нужна.

Извините за такое отступление. Просто мысли вслух. Дальнейшее своё рассуждение обещаю сделать кратким и лаконичным. Оговорюсь только, что дальнейшие рассуждения — это мысли с опорой на многолетний опыт работы. 22 года назад я об этом даже не думала.

Итак, где набраться опыта? На мой взгляд, возможностей — море, особенно сейчас.

1. *Вожатый в летнем оздоровительном лагере.* Здесь вам и практика установления межличностных взаимодействий, и работа с детьми на любой вкус. На мой взгляд, очень хорошая закалка для дальнейшей профессии и жизни в целом. Как и любой студент пединститута, проходивший подобную практику, примерила на себя в роли вожатой ещё массу попутных ролей: няньки, соцработника, менеджера, следователя (найдите по горячим следам вора в отряде и сделайте так, чтобы этому трудному подростку не была испорчена жизнь. А если таких подростков — пол-отряда?). В общем, детский оздоровительный лагерь даёт огромные возможности для развития в короткое время, поскольку там всё очень концентрировано — время, люди, твои обязанности.

2. *Нянька или гувернантка.* А что? Очень хороший способ научиться ладить с детьми... и их родителями, если у вас это не очень хорошо получается. А если вы ответственный товарищ, проблем с клиентами не будет. Не всем родителям по карману именитые няньки из агентства, у меня есть знакомые студентки, которые продвигаются на этом поприще.

3. Из той же серии — нянечка, вернее *помощник воспитателя*, в детском саду (ну, это, скорее всего, на период каникул). В наших ДОУ всегда, а в период летних отпусков особенно, не хватает этих нужных специалистов, с удовольствием берут и студентов. Скажу сразу — платят копейки, но зато для развития масса возможностей!!! Во-первых, есть возможность увидеть изнанку работы с детьми. Конечно, это не всегда праздник! Во-вторых, именно такая работа позволяет найти те приёмы взаимодействия как с детьми, так и с их родителями, которые пригодятся в дальнейшем. Кроме того, общение с маленькими детьми (осо-

бенно в ясельной и младшей группах) даёт огромную энергию и жизненный заряд!!!

4. *Проводник поезда* (тоже на каникулярное время). Будучи студенткой 3 курса, даже прошла курсы проводников и чуть месяц не отработала. Плюс — огромный опыт в общении с *разными* людьми! Но, как говорится, надо быть готовым к общению как с адекватными, так и не с очень уравновешенными товарищами, нужна достаточно хорошая физическая подготовка.

5. *Агитатор, дистрибьютор.* В своё время, лет десять назад, я занималась подобной деятельностью на общественных началах — директор нашего центра баллотировался в депутаты. За неделю мы с коллегой обошли более 200 квартир, агитируя голосовать за нашего представителя. Это было бесплатно. Знаю, что в предвыборную кампанию привлекают и молодёжь, даже старших школьников, и им платят за это деньги. На мой взгляд, подобная работа даёт ни с чем не сравнимый навык убеждения и общения с разными людьми, в том числе, не очень хорошо к тебе и к твоей деятельности относящимися. Кроме этого, приобретается навык справиться с собственными отрицательными эмоциями (особенно, если перед твоим носом захлопывают дверь или, что хуже, посылают тебя по азимуту с комментариями, иногда в нецензурной форме). Сюда же можно отнести всех тех молодых людей, которые ходят по учреждениям, предлагая книги, косметику и пр. и пр. Никогда этим не занималась (наблюдала только со стороны), и нет желания, но в качестве хорошего психологического тренинга уверенного поведения, убеждения, общения, умения справиться с собственными отрицательными эмоциями данная деятельность мне кажется приемлемой. И сюда же, наверное, относятся все «живые рекламы», певцы на улицах, в метро, в электричках.

6. *Волонтер.* Эту деятельность мне хочется выделить отдельным пунктом. Она не приносит дохода, но способствует развитию, прежде всего, человеческих качеств принятия, альтруизма, бескорыстного служения, которые, на мой взгляд, важны в нашей профессии. Волонтерство может быть различным. Я хочу привести пример того, что вполне доступно студенту и реализуется в нашем регионе — Камчатском крае. Ежегодно Кроноцкий заповедник приглашает поработать волонтерами всех желающих (в том числе и студентов) в таких местах, как: Долина Гейзеров, Курильское озеро и т. д. Заповедник берёт на себя расходы по доставке в выбранное место и размещению там. Волонтер сам обеспечивает себя продуктами (попросту берёт их с собой) и работает на благоустройстве территории. Это не сильно напряжно: женщины в основном работают на кухне, а мужчины обновляют мостики, тропинки, указатели. Зато!!!! Есть возможность увидеть красоты Камчатки, чаще всего это стоит больших денег именно из-за доставки, которая возможна только вертолётом. И не только увидеть, но и 2–3 недели пожить в этой красоте, напитаться внутренней энергией нашей земли, что будет потом мощным жи-



ненным и профессиональным ресурсом. Кроме того, жизнь вдали от цивилизации способствует выработке уверенности, внутренней силы, умению принимать решения и нести за них ответственность. Это я говорю как турист-любитель, который каждый отпуск планирует хотя бы один большой (10–14 дней) поход и множество радиальных выходов.

Конечно, этот перечень неполный. Если покопаться, возможностей ещё масса, главное — было бы желание!

Абитов И.Р.

Мне повезло — в одной группе со мной учился человек, который был старше меня на 12 лет и уже занимался психологической практикой. От него я узнал, что бывает не «академическая», а другая, «живая» психология. Он создал на нашем курсе трениговую группу и передал нам свой опыт. Группа работала в течение 2 лет, а потом, он организовал психологический центр и мы (10 студентов 2 курса) *вели в этом центре трениговые занятия*. Сам он, кстати, так и не получил психологическое образование (бросил на 1 курсе — тогда не было заочной формы обучения в Казани). После этого я *устроился работать в психологический центр*, которым руководили выпускники казанского университета (нас познакомила преподавательница). *Делал любую работу, которую поручали, набирался опыта*. Если бы этих возможностей не было, я бы *нашел преподавателя, который занимается практикой, и напросился бы к нему в подмастерья*. Выполнял бы поручения и учился. Потом *устроился бы в гос. структуру психологом*, где не предъявляются слишком высокие требования к качеству работы и есть наставничество. После этого можно было бы устроиться в частный центр.

Беспалов Д.В.

Можно посоветовать *включение в любую работу и деятельность, связанную с общением, взаимодействием с людьми, где проявляются истинные качества личности*. Это может быть и *волонтерская деятельность* в интересующей студента сфере, которую можно и нужно воспринимать как замечательную практику.

Доступная для студентов временная работа — *участие в предвыборных политических кампаниях*.

Очень много дает в профессиональном плане включение в деятельность профильных детских лагерей. *Участие в организации и проведении смен* дает незаменимый опыт общения с детьми. Молодой человек выступает в абсолютно новом статусе (педагога-наставника, отвечающего за детей). Никакое кабинетное обучение не может заменить данный опыт. В ходе профильных смен, а это всего 19–21 день, можно получить много больше, чем в течение семестров обучения. В лагере взаимодействие происходит на фоне усталости, в нестандартной социальной ситуации, в отсутствии родителей, что позволяет увидеть свои педагогические возможности и усовершенствовать их.

Кроме того:

- приобретается опыт общения в педагогическом коллективе.
- дети вырваны из привычной социальной среды и проявляют себя по-другому;
- ярко проявляет себя детский коллектив.

Мандель Б.Р.

Теоретически возможно! Грамотный студент — грамотно организованная практика! Кажется невозможным — но ведь никто и не бросает студента, как говаривал М.И. Кутузов, мордой и в г... *Взять вузовские документы о практике, вооружиться методическими пособиями, посидеть ночь в Интернете, узнать, с кем есть договоры о практике, или попробовать договориться самому — всегда найдется знакомая школа, папина, мамина, дедушкина работа...* Проверить все принципы, изложенные ниже, отбросить явно невыполнимые — и вперед, за дело!!!

Вероятно, наконец-то, подошла пора установить (предложить) и некоторые обновленные принципы практики:

- непрерывность (обязательность) практики на всех курсах обучения;
- проведение практики с обязательной процедурой оценивания развивающихся компетенций;
- открытость/изменяемость/вариативность/реагирование практики на внешние запросы;
- развитие личности (студента);
- проведение/прохождение практики в пространстве выявления и поддержки талантливой студенческой молодежи;
- развитие (в процессе обучения) профессиональных компетенций, ориентированных на актуальные проблемы современной и ожидаемой (планируемой в ближайшее время) практики;
- использование позитивного опыта инновационных учреждений и организаций, результатов научных исследований для решения возникающих во время практики проблем;
- оптимизация и интеграция всех ресурсов для создания новой среды и культуры практики;
- использование различных видов общественной, культурной и спортивной деятельности для повышения уровня подготовки к практике и развитию личностных качеств;
- применение проектных и других современных методов в практике;
- конкурсное выявление и поддержка лидеров практик;
- системность и комплексность практики.

Возможно, столь концептуальный подход к достаточно серьезной проблеме вызван настоятельной необходимостью системно и эффективно построить процесс развития такой уникальной формы нашего обучения, как практика. А также способствовать более широкому взаимодействию студента-практиканта с реальным (инновационным) технологическим

пространством, открытию новых возможностей для саморазвития и самоусовершенствования молодого человека — как будущего успешного профессионала в любой сфере жизнедеятельности. Кроме того, все сказанное выше — попытка создать предпосылки для формирования непрерывно развивающейся среды практики, а также попытка разработать модель индивидуального развития каждого студента (!), которая соответствует современным вызовам, запросам и требованиям развития профессионального образования.

Эти попытки могут завершиться вполне успешно — при интеграции усилий всех, кто заинтересован в подготовке выпускников вузов новой формации. Таких, которые смогут эффективно работать в условиях новой российской действительности

Донцов Д.А.

Мне кажется, что эффективным психологическим опытом является тот опыт, который приобретается в процессе *работы вожатым*. Я говорю это на своём примере и на примере многих и многих моих коллег. Если кто-либо из педагогов или психологов несколько лет летом и зимой работал вожатым в подмосковных или иных оздоровительных лагерях (например, в ВОДЦ «Орлёнок»), то он имеет незаменимый опыт общения и взаимодействия с детьми и подростками, а также их родителями, администрацией, старшими товарищами и многими другими категориями людей. У такого субъекта деятельности будет обязательно развит социальный (коммуникативный, эмоциональный) интеллект. Он будет сметлив, находчив, ответственный, хозяйственен, и, наконец, он точно будет хорошим педагогом-психологом!

Шантырь Е.Е.

Что касается жизненного опыта, то деятельность в любой профессиональной среде или активность в личной жизни, конечно же, всегда даст определенный жизненный опыт. Выбор за каждым человеком, главное трудиться и реализовывать себя, не боясь ошибок.

Если же речь идет о профессиональном опыте психолога, то здесь наилучшим вариантом могут быть *областные или городские социальные службы*. Там всегда с радостью, как правило, принимают любую помощь, и работа с клиентами этих служб и центров в любом случае поможет будущему психологу в становлении его как специалиста.

Вместе с тем, хочу подчеркнуть, что профессиональный опыт и положительные результаты в своей работе можно получить только в том случае, когда будет четкое представление о том, какой смысл и содержание мы вкладываем в слово «практика» для студента.

Сегодня в психологии существует около 1000 различных школ и направлений, в рамках которых, в свою очередь, предлагается около 500 методов и подходов практической или так называемой психотерапевтической психологии. Какие же школы, направления, методы и подходы надо включить в «практику», а ка-

кие нет? Или всё перечисленное надо включить в понятие «практика»? Если всё включить, то как такую «практику» вообще можно пройти? Человеческой жизни на это не хватит!

Таким образом, чтоб определиться, какую практику можно себе устроить, прежде всего, нужно определиться, а чем собственно занимается психолог? В чем смысл его работы и отличие от других близких по духу профессий, или, другими словами, в чем заключается алгоритм профессиограммы практического психолога? Зная алгоритм, можно определиться и с нужной «практикой».

Содержание работы практического психолога заключается в проведении консультаций и реализации гуманитарно-поведенческого психоанализа, который последовательно включает в себя все три основные методологические направления практической психологии: психодинамическое, когнитивно-поведенческое и гуманистическое. При этом очень важным представляется также и единый терминологический подход.

В заключение хочу обратить внимание на исключительную важность для эффективной деятельности в сфере психологических услуг и, конечно же, для практики студентов образовательных основ практической психологии, к которым, прежде всего, относится алгоритм профессиограммы психолога и единая терминологическая база понятий и терминов. При отсутствии такого подхода, как часто бывает, психологические услуги превращаются в «говорильню» и «запудривание мозгов».

Следовательно, чтобы студент мог устроить себе эффективную практику, ему нужно, прежде всего, дать образовательные основы деятельности психолога. *А профессиональный опыт можно начинать приобретать и в решении своих собственных проблем или проблем родных и друзей.* Это и будет самой эффективной «практикой».

Шальнова А.А.

Когда я училась в школе, в нашем образовательном учреждении психолога не было, зато от многих моих знакомых я уже была наслышана о такой «причуде». Заинтересовавшись спецификой работы, а точнее, того, что мне рассказывали мои сверстники (нормального подросткового такого возраста), я решила, что непременно пойду учиться «на психолога», чтобы потом вернуться в свою родную школу, просвещать несведущих и помогать детям прогуливать уроки.

Обучаясь в университете, я находилась в полной уверенности, что создана для работы в школе. Но было одно «но» — мне немножко не хватало некоторой смелости и уверенности в себе для комфортного общения и доверительного взаимодействия. В связи с чем, я решила попробовать себя в различных *рекламных и промо-компаниях*. *Предлагать какой-либо товар или услугу — отличная тренировка: невзирая на хмурость и плотную броню безэмоциональности сограждан, сохранять доброжелательный настрой и не-*



принужденно улыбаться. Что удивительно — люди как будто таяли, даря мне ответные улыбки. Хотя это был и непродолжительный период в моей жизни, я ему очень благодарна именно в том смысле, что он помог раскрыться моему оптимистично-позитивному отношению к людям.

А начиная с третьего курса я уже начала работать по специальности — как и хотела, в школе. Вот это настоящее закалывание молодого специалиста, когда иногда приходится, в прямом смысле, противостоять системе, чтобы реально добиться полезных результатов.

Не всегда и не все участники образовательного процесса осведомлены в психологическом плане, что создает определенные стрессовые ситуации и ощущение полной беспомощности. Однако, мне очень помог опыт подработки промоутером — несмотря ни на что, я стараясь сохранить уважение к своим сотрудникам, преподносила информацию в полезном для них ключе. На мой взгляд, раскрывая какое-то свое видение школьных процессов, молодой психолог сам лучше утверждается в своей профессии, формируя свою профессиональную позицию.

Относительно работы с детьми — *хорошую практику получаешь благодаря вожатству*: нервы на пределе, бессонные ночи, борьба креатива и здравого смысла, любовь к детям и полное отсутствие понимания их же — всё это в результате даёт представление об искромётно живом и интересном чуде «мира ребенка», позволяя формировать свою гибкость, тренировать восприимчивость и понимание происходящего.

А ещё в период студенчества время от времени мной буквально маниакально овладевало желание кому-нибудь «причинить добро» своими свежеспеченными знаниями: *мастер-классы, волонтерские движения, аниматорские проекты — мне казалось, что заниматься какой бы то ни было социально полезной деятельностью просто необходимо для становления психолога-практика.* В принципе, я и сейчас уверена в том, что для профессионального роста необходима практика и открытость постоянному обучению, благодаря которому специалист становится опытным профессионалом своего дела с широким кругозором.

Анонимный автор

Не совсем согласна с изначальным положением о том, что вуз перегружает студентов теорией. Когда начинаешь работать, понимаешь, как же тебе ее не хватает для составления той же психологической коррекционной программы для какой-то узкой категории детей!

Но если оставить этот спорный вопрос, то вариантов организации практики, на мой взгляд, очень много!

1. Если студент видит себя в работе со школьниками или дошкольниками — *можно пройти курсы вожатых и на все лето отправиться на «практику»,* да еще и заработать. Но есть риск скатиться от психолога к массовику-затейнику в профессиональной деятель-

ности. Я видела таких студентов, уйти от этой роли им бывает достаточно тяжело.

2. Можно устроиться на *подработку санитаром в детскую больницу.* Вот уж точно замечательная возможность пройти закалку, потренироваться отвечать на «трудные» вопросы детей, понаблюдать за тем, как дети переживают страх, и попробовать помочь с этим состоянием справиться.

3. *Работа в качестве волонтера* требует достаточно хорошо развитых коммуникативных навыков, что для психолога-практика очень полезно.

Мария К.

1. *Практика в летних пионерских лагерях* — опыт общения с разными категориями детей.

2. *Участие в волонтерских организациях* — для формирования профессионально важных качеств.

3. *Работа в общественных организациях с детьми с ОВЗ.*

Чумаков М.В.

Я бы стремился *поработать помощником в каком-либо научном исследовании.* Я имею в виду не просто написание курсовой или диплома, а именно практику, реальную работу в научном проекте как таковом, как области практической деятельности. Например, это может быть *хоздоговор, кросскультурное исследование, адаптация методики, любая работа при научной лаборатории.*

Это вполне доступно просто студенту. В университетах то и дело возникает потребность в таких «подручных», и организация иногда сводится к тому, чтобы просто не избегать предложений или проявить немного инициативы и заинтересованности. Реальная научная практика отличается от академических построений и от студенческих представлений об этой области деятельности.

Мой ответ не оригинален, учитывая профессиональный путь. Однако в нем есть смысл. Реальная научная деятельность как область практики отличается от студенческих представлений о ней, содержит не только креатив, но и рутину. Требуется организованности, самодисциплины, планирования и т. д. Научную деятельность нужно считать именно практикой, а не академической сферой. Тут есть о чем поразмыслить: научная деятельность как вид практической деятельности.

Рейтинг ответов см. в табл. 1.

Участники опроса

Рыженко Светлана Кронидовна, кандидат психологических наук, заведующая кафедрой психологии ГБОУ «Краснодарский краевой институт дополнительного профессионального педагогического образования», доцент кафедры педагогики и психологии Краснодарского муниципального медицинского института

высшего сестринского образования, председатель Краснодарского регионального отделения Федерации психологов образования России. Сертифицированный психотерапевт по методу символдрамы, арт-терапевт.

Коханец Анатолий Иванович, психолог, консультант психологического центра «Личность» г. Астана (Казахстан); доцент университета «Туран». Окончил Ленинградский госуниверситет. Более 20 лет — опыт преподавания в школе и университете, консультирования по проблемам семьи и личностного роста, адаптировал соционическую модель личности для указанной практики. НЛП мастер.

Хрусталева Наталья Аркадьевна, педагог-психолог дошкольной организации №86 г. Сочи.

Олейникова Марина Владимировна, педагог-психолог ГБОУ СОШ №1294 г. Москва

Москвитина Ольга Александровна, кандидат психологических наук, доцент, старший научный со-

трудник ФГБУ «Психологический институт Российской академии образования».

Мазниченко Марина Александровна, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и профессиональной педагогики ФГБОУ ВПО «Сочинский государственный университет».

Давиденко Алёна Алексеевна, методист психологической службы в информационно-методическом центре г. Елизово Камчатского края. По совместительству — педагог-психолог высшей категории Николаевской СОШ. Руководитель регионального отделения ФПО Камчатского края.

Абитов Ильдар Равильевич, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Казанского (Приволжского) федерального университета.

Беспалов Дмитрий Викторович, кандидат психологических наук, докторант кафедры психологии, декан факультета физической культуры и спорта Курского государственного университета.

Варианты практики	Кол-во упоминаний
Вожатый в оздоровительном лагере	6
Волонтер	5
Практикант в образовательной организации	4
Организатор и ведущий студенческих групп самопомощи или мастер-классов Участник групповых тренингов Бесплатный помощник мэтра практической психологии Практикант в тренинговом центре Воспитатель, помощник воспитателя, нянечка в детском саду	3
Агитатор Клиент-подопытный у мэтра практической психологии Сотрудник на телефоне доверия Организатор телефона доверия Общественный работник Проводник поезда Участник и организатор самодеятельности Гувернантка или няня Дистрибьютор Санитар в детской больнице Коммивояжер Менеджер по продажам «Живая реклама» Участник рекламных акций Уличный певец Аниматор Помощник в общественной организации, работающей с детьми с ОВЗ Работник социальной службы Помощник собственным друзьям и родным в решении их личных проблем	2
Помощник в научной лаборатории	1

Табл. 1



Мандель Борис Рувимович, кандидат педагогических наук, профессор Новосибирского гуманитарного института (НГИ), профессор Российской академии естествознания, Doctor of science, honoris causa of International Academy of Natural History, зав. кафедрой педагогики и психологии НГИ.

Донцов Дмитрий Александрович, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей, возрастной и педагогической психологии ФГБОУ ВПО «Государственная классическая академия имени М.И. Момчида».

Шантырь Евгений Евгеньевич, кандидат медицинских наук, доцент кафедры практической психологии Межрегиональной академии управления персоналом (МАУП), Днепропетровский институт.

Шальнова Алла Алексеевна, психолог, преподаватель психологии, г. Москва.

Мария Курбатова, психолог, г. Липецк.

Чумаков Михаил Владиславович, доктор психологических наук, зав. кафедрой психологии развития и возрастной психологии Курганского государственного университета.

И напоследок, условно говоря, вне конкурса, хотим представить одно уникальное произведение, созданное нашим читателем в бытность вожатым. Из него очень хорошо видно, почему для настоящей профессиональной закалки педагогу-психологу обязательно нужно поработать вожатым в оздоровительном лагере.

Данная картинка (она также размещена на CD-диске) без прикрас отражает реальное состояние молодого вожатого, которое периодически накатывает на него посреди смены, и с которым ему приходится бороться. Название «Тайная мечта вожатого» говорит само за себя. В картинке, на фоне подожженного лагеря, обыграно знаменитое историческое событие 1223 года — позорная казнь русских воинов монголами, когда вторые положили первых на землю, накрыли деревянным настилом, а на настиле устроили пиршество. Правда, на картинке, в отличие от русских воинов, придавленные «пионеры» демонстрируют невероятную живучесть и даже продолжают издеваться над расслабившимся и пирующим в одиночку вожатым, показывая ему неприличных жесты, выставляя наружу ноги в «пахучих» носках и т. д.

Самое интересное, что, в отличие от взрослых педагогов, многим из которых художник даже не решился показать картинку, сами дети смеялись до упаду (даже те, кто стал явным прототипом для героев картинки). Мало того, сама картинка оказалась «архетипично-символической»: все вожатые, которые ее видели, узнавали среди «пионеров» ребят из собственного отряда.



Приложение №1 к Договору подписки № _____

Подписка на журнал «Вестник практической психологии образования» на 2015 год

Заполните бланк-заказ в соответствии с графами и пришлите по почте
(127051, Москва, ул. Сретенка, д.29 «Федерация психологов образования России»),
по факсу (495) 623-26-63, доб.1015 или по e-mail (rospsy.ru@gmail.com).
Все поля бланка обязательны для заполнения.

Фамилия Имя Отчество: _____

Адрес почтовый: _____
(индекс, город, область, район, село, улица, дом, корпус, кв.)

Тел./факс: _____ E-mail: _____

Бланк-заказ №
(укажите Ваши ФИО)

на газеты и журналы по подписке от « » _____ 20 ____ г.

Подписной индекс	Наименование издания	Кол-во экземпляров	Месяцы подписки				Подписная цена за один номер	Сумма за 4 номера годовой подписки
			март	июнь	октябрь	декабрь		
В0023	Научно-методический журнал «Вестник практической психологии образования»						320-00	1280-00

Итого (без НДС), руб. _____

- Примечание:**
1. Журнал «Вестник практической психологии образования» выходит раз в квартал, 4 номера в год.
 2. Бланк подписки размещен на сайте журнала (www.rospsy.ru) тел.: (495) 623-26-63

Информация для авторов

Журнал «Вестник практической психологии образования» является научно-практическим ежеквартальным рецензируемым изданием для профессиональных психологов-практиков, учителей, родителей, руководителей учреждений образования. Редакция «Вестника» ставит своей целью публиковать работы, отличающиеся профессиональной добротностью, выраженной авторской позицией, а также несущие в себе новые идеи и подходы.

Подача рукописи

Рукопись представляется в редакцию «Вестника практической психологии образования» в электронном виде.

Рукописи, направляемые в «Вестник», должны представлять оригинальный материал, не публиковавшийся ранее и не рассматриваемый для публикации в другом издании.

Рукопись должна сопровождаться письмом, указывающим, что она предназначена для публикации в журнале «Вестник практической психологии образования» с указанием раздела, для которого она предназначена.

Редакции сообщается адрес электронной почты автора, по которому будет проводиться переписка, а также номер его телефона и полный почтовый адрес.

Оформление рукописи

Порядок материалов: инициалы и фамилия автора, ученое звание и степень, должность, полное название научного учреждения, в котором проведены исследования или разработки, заголовок статьи, аннотация на русском и английском языках (не более 150—200 знаков каждая), ключевые слова (5—10) на русском и английском языках, основной текст статьи, библиографический список.

Объем статей — не менее 25 тыс. знаков (с пробелами). Большие материалы могут быть опубликованы в нескольких номерах журнала.

Оформление текста статьи

Публикация материалов в журнале осуществляется на русском языке. Названия зарубежных учреждений приводятся в тексте без кавычек и выделений латинскими буквами. После упоминания в тексте фамилий зарубежных ученых, руководителей учреждений и т. д. на русском языке в полукруглых скобках приводится написание имени и фамилии латинскими буквами.

Все сокращения должны быть при первом употреблении полностью расшифрованы, за исключением общепринятых сокращений математических величин и терминов.

Информация о грантах и благодарностях приводится в виде сноски в конце первой страницы статьи.

Выделения и заголовки. Допускается выделение курсивом и полужирным шрифтом. Выделение прописными буквами, подчеркивание, использование нескольких шрифтов — не допускаются. Заголовки рубрик, подразделов обязательно должны быть выделены.

Ссылки и список литературы

Библиографический список должен включать не менее трех источников. Источники приводятся в алфавитном порядке. При наличии нескольких работ одного и того же автора они включаются в список также в алфавитном порядке, при этом каждой работе присваивается свой номер. Сначала приводятся источники на русском языке, затем на других языках. Нумерация списка сквозная.

Должное внимание следует уделить правильному описанию и полноте библиографической информации. (Образцы библиографических описаний см. в Приложении «Оформление пристатейных списков литературы (или ссылок)», размещенном на CD.)

Допускаются ссылки на электронные публикации в сети Интернет с указанием всех данных.

В тексте ссылки на литературные источники приводятся в виде номера, заключенного в квадратные скобки (например, [1]). Использование сносок в качестве ссылок на литературу не допускается.

Таблицы, графики, рисунки

Таблицы, рисунки, схемы в тексте должны быть пронумерованы и озаглавлены. Недопустимо дублирование текстом графиков, таблиц и рисунков.

Схемы должны быть построены в векторных редакторах и должны допускать редактирование (форматы .eps, .ai и пр.).

Графики, диаграммы могут быть построены в программе MS Excel. При наличии диаграмм, построенных с помощью MS Excel, обязательно предоставляется файл с исходными данными. За правильность приведенных данных ответственность несет автор.

Рисунки должны быть представлены в форматах .jpeg (показатель качества не ниже 8) или .tiff (с разрешением не менее 300 dpi без сжатия).

Графики, таблицы и рисунки, а также фотографии, которые не отвечают качеству печати, будут возвращены авторам для замены.

Информация об авторах

Информация об авторах представляется в отдельном файле. Объем текста не менее 500 знаков. Пожалуйста, укажите фамилию, имя и отчество полностью, научные степени и ученые звания, должность, место работы, основные профессиональные интересы и достижения, количество публикаций. Обязательно указываются (но не будут напечатаны в журнале) контактный адрес (почтовый и электронный почты), телефон.

Фотографии должны быть представлены в формате .jpeg (показатель качества не ниже 8) или .tiff (с разрешением не менее 300 dpi без сжатия). Размер файла с цветной фотографией достаточного для печати качества не может быть менее 1Mb. Пожалуйста, постарайтесь выбрать четкую контрастную фотографию, так как при печати журнала качество изображения ухудшается.

Редакция журнала «Вестник практической психологии образования» будет признательна авторам за строгое соответствие присылаемых рукописей требованиям к их оформлению. Статьи, не соответствующие указанным требованиям, решением редакционной коллегии не публикуются.

Рукописи рецензируются для определения обоснованности предлагаемой тематики, ее новизны, а также научно-практической значимости содержания. Все рецензенты остаются анонимными. После принятия положительного решения относительно публикации рукописи авторы информируются о нем.

Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей, направленное на придание им лаконичности, ясности в изложении материала и соответствие текста стилю журнала. С точки зрения научного содержания авторский замысел полностью сохраняется.

Контакты

Тел.: (495) 623-26-63

E-mail: rospsy.ru@gmail.com