

УЧРЕЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ «БЕЛОРУССКИЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ
МАКСИМА ТАНКА»

Институт психологии

Кафедра психологии образования

(рег. № УМЗ4-ОЗ-1214 - 2017 г.)

СОГЛАСОВАНО

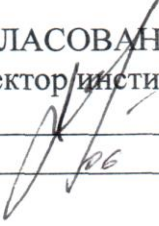
Заведующий кафедрой



18 мая 2017 г.

СОГЛАСОВАНО

Директор института



18 мая 2017 г.

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС ПО УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ
«ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПСИХОЛОГА»

для специальности:

1 – 23 01 04 04 Психология. Педагогическая психология

Составители:

старший преподаватель Г.Д.Немцова

канд.психол.наук, доцент А.В.Музыченко

Рассмотрено и утверждено

на заседании Совета БГПУ «26» июня 2017 г. протокол № 10

СОДЕРЖАНИЕ

1. ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА.....	3
2. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ.....	4
3. ПРАКТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ.....	195
4. РАЗДЕЛ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ.....	233
5. ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ.....	240

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Учебно-методический комплекс по дисциплине «Теория и практика профессиональной деятельности педагогического психолога» разработан в соответствии с учебной программой учреждения высшего образования для специальности 1 – 23 01 04 04 Психология. Педагогическая психология. Его цель – содействовать формированию компетентности студентов будущих педагогов-психологов в области психологического сопровождения процесса обучения и воспитания путем оптимизации процесса изучения дисциплины, повышения качества подготовки к практическим занятиям и эффективности самостоятельной работы студентов, обеспечения необходимого и достаточного уровня знаний для итоговой аттестации. Содержание программно-методического комплекса ориентировано на обеспечение будущих педагогов-психологов учреждений образования знаниями о продуктивных подходах, стратегиях, правилах, техниках и приёмах работы с актуальными проблемами современных воспитанников, учащихся, родителей и педагогов. При разработке УМК учтены данные современных социальных, педагогических и психологических исследований в области оказания психолого-педагогической помощи, проведенные отечественными учеными в Республике Беларусь и зарубежными исследователями других стран. В основу комплекса положены принципы научности, системности, рефлексивно-деятельностного подхода, практической направленности обучения.

В УМК отражен как содержательный аспект дисциплины, так и процессуальная сторона ее изучения в виде лекционных, семинарских занятий и самостоятельной работы студентов в рамках каждой темы.

Большое значение при изучении дисциплины с помощью УМК придается самостоятельной работе, которая предполагает как изучение теоретического материала, так и выполнение различных заданий.

Учебно-методический комплекс состоит из:

теоретического раздела, в который включено примерное содержание лекций по дисциплине;

практического раздела, содержащего планы семинарских занятий, задания для самостоятельной работы студентов;

раздела контроля знаний, в котором представлены материалы для текущего, промежуточного (тестовые задания) и итогового контроля учебных достижений (вопросы к зачету);

вспомогательного раздела, включающего методические рекомендации для студентов по изучению дисциплины, глоссарий, перечень учебных изданий, темы для рефератов.

Учебно-методический комплекс раскрывает требования к содержанию дисциплины «Теория и практика профессиональной деятельности педагогического психолога»; является средством достижения образовательных результатов; обеспечивает усвоение студентами учебного материала, определенного учебной программой; является средством управления самостоятельной работой студентов.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ

Тема: Личность в системе образования

1. Личность в системе образования.
2. Гуманизация и развитие личности как системообразующий фактор современной системы образования.
3. Принципы личностно-развивающего образования.
4. Современные образовательные тенденции.

Литература

1. Асмолов, А.Г. Практическая психология и проектирование вариативного образования в России: от парадигмы конфликта – к парадигме толерантности // Вопросы психологии. – 2003. – № 4. – С. 3-13.
2. Битянова, М.Р. Организация психологической работы в школе/М.Р.Битянова. — М.: Совершенство, 1998. — 298 с.
3. Вачков, И. В. Введение в профессию «психолог»: Учеб. пособие / В. И. Вачков, И. Б. Гриншпун, Н. С. Пряжников; Под ред. И. Б. Гриншпуна. – 3-е изд., стер. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2004. – 464 с.
4. Кондаков, А.М. Модели образовательного выбора и ведущие компетентности как образовательные ресурсы для развития личности, общества и государства // Мир психологии. – 2004. – № 2. – С. 230-235.
5. Коссов, Б.Б. Личность: теория, диагностика и развитие. – М.: Академический проект, 2000. – 240 с.
6. Митина, Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л.М.Митина. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 320 с.
7. Овчарова, Р. В. Практическая психология образования: Учеб. пособие для студ. психол. факультетов университетов. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 448 с.
8. Овчарова, Р.В. Технология практического психолога образования: Учебное пособие для студентов вузов и практических работников / Р.В.Овчарова. – М.: ТЦ «Сфера», 2000. – 448 с.
9. Практическая психология образования; Учебное пособие 4-е изд. / Под редакцией И. В. Дубровиной — СПб.: Питер, 2004. — 592 с.
10. Рогов, Е.И. Учитель как объект психологического исследования / Е.И.Рогов. – М.: Владос, 1998. – 494 с.
11. Управленческие и дидактические аспекты технологизации образования: Учеб.-метод. пособие / М-во образ. РБ; Авт. сост. А.И.Жук, Н.И.Запрудский, Н.Н.Кошель; под. Ред. А.И.Жука. – Минск, 2000. – С.161

Личность в системе образования

Сущность и функции образования

Образование (общее) – совокупность общезначимых нравственных и культурных ориентиров, знаний, умений и навыков, достаточных для осознанного участия человека в жизни общества (Российская педагогическая энциклопедия под редакцией В.В.Давыдова).

Сущность образования заключается в том, что оно отражает потребности общества в людях с определенным уровнем развития, обучения и воспитания и удовлетворяет эту потребность через призму учебных учреждений.

Цель образования – культурные ценности, к которым в процессе образования должен быть приобщен человек [Управленческие и дидактические аспекты технологизации образования: Учеб.-метод.пособие / М-во образ. РБ; Авт.сост.А.И.Жук, Н.И.Запрудский, Н.Н.Кошель; под. Ред.А.И.Жука. – Минск, 2000. – С.161]

Выделяют две функции образования: функция воспитания и функция обучения.

Функция воспитания долгое время рассматривалась автономно от функции обучения, т.к. *воспитание представляет собой сложный процесс, имеющий собственные цели, задачи, принципы, содержание, методы, формы организации, закономерности и результаты.*

Современное воспитание имеет ярко выраженную личностную направленность и тесно связано с обучением.

Функции обучения на настоящем этапе также изменила свое содержание и ориентируется не столько на передачу знаний, умений и навыков, сколько на развитие склонностей, способностей, интересов и творческого потенциала личности.

Учащиеся должны не только получить знания, но и научиться активно применять их и пополнять новыми в постоянно меняющихся условиях жизни.

Отойдя от знаниевой ориентации, современное обучение взяло за основу личностно-ориентированный подход, направленный на раскрытие индивидуальных особенностей, развитие творческих способностей учащихся.

Образовательные тенденции и педагогические практики в современных условиях

Современное образование и педагогические практики основываются на следующих тенденциях: гуманизация, гуманитаризация, дифференциации, интеграции, демократизации, использовании достояний мировой и отечественной культуры, внедрении новых образовательных технологий, формировании творческой личности, эстетизации, экологизации.

Для современного образования также характерны:

- Общедоступность;
- Светский характер;
- Государственно-общественный характер управления образованием.

Современные педагогические практики опираются на научные достижения педагогики, которая развивается достаточно быстрыми темпами. Однако это не обеспечивает такого же быстрого развития педагогической практики, ибо внедрение педагогической теории в практику происходит не так быстро, как хотелось бы. Специалисты утверждают, что разрыв между рождением педагогической теории и внедрением ее в практику составляет 5-10 лет. Сократить данный разрыв позволит повышение профессионального уровня и развитие творческого потенциала педагога.

Образовательные тенденции

Гуманизация	В центре внимания гуманистической педагогики – уникальная целостная личность, которая стремится к максимальной реализации своих возможностей (самоактуализации), открыта для восприятия нового опыта, способна на осознанный и ответственный выбор в разных жизненных ситуациях [Российская педагогическая энциклопедия, С.239]
Гуманитаризация (образования)	Система мер, направленных на приоритетное развитие общекультурных компонентов в содержании образования, для формирования личностной зрелости обучающихся. В содержании образования приоритет отдается знаниям, умениям и навыкам, которые необходимы каждому человеку [Российская педагогическая энциклопедия, С.239]
Дифференциация	Максимальный учет склонностей и задатков, а также интересов, способностей и желаний личности
Демократизация	Способствует более широкому участию граждан в решении проблем образования, путем создания условий для проявления социальной активности инициативы, расширения гласности и развития самоуправления
Использование достояний мировой и отечественной культуры	Особое внимание уделяется изучению взаимосвязи образования с различными формами культуры, определение педагогического потенциала культуры как способа обеспечения, организации и совершенствования жизнедеятельности людей. Основная цель изучения образцов мировой и отечественной материальной и духовной культуры – формирование эстетического отношения к окружающей действительности, способности творчески воспринимать оценивать произведения искусства и в процессе этого творчески преобразовывать собственную личность
Внедрение новых образовательных технологий	Технологизация образования признается «объективным развивающим процессом, вектор которого определяется в основном научно-техническим прогрессом, и технологизацией жизни общества [Российская педагогическая энциклопедия, С.6] Под технологией

	понимается «форма существования и сосуществования деятельности» [Российская педагогическая энциклопедия, С.160]
Формирование творческой личности	Глобальная проблема современности. Множество технических нововведений и информационных технологий, многогранность взаимоотношений человека с окружающим миром выдвигают перед воспитанием важную задачу – развитие творческого потенциала личности, определяющего способность человека к созиданию во всех сферах жизнедеятельности
Эстетизация	Углубление ценностных ориентаций в области эстетического воспитания учащихся. Объединяющих тенденций эстетизма с практической деятельностью, а также стремление к достижению целостности во всех звеньях и на всех уровнях эстетического воспитания [Котикова О.П., 1995].
Экологизация	Приобщение личности к научным основам взаимодействия с природой с целью формирования экологоцелесообразных привычек и ответственности за состояние окружающей среды.

(Материал из книги: Овчарова, Р. В. Практическая психология образования: Учеб. пособие для студ. психол. фак. университетов. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 448 с.)

Роль психологической службы в гуманизации педагогического процесса

В каких понятиях может рассматриваться вопрос о гуманизации?

Гуманизм как мировоззрение – Гуманность – Гуманизация

Гуманизм как мировоззрение – это социально-ценностный комплекс идей, утверждающих отношение к человеку как к высшей ценности, признающих его право на свободу, счастье, развитие и творческое проявление своих сущностных сил, выражающих его отношение к природной и социальной среде, оценку своего места в ней и связь с другими людьми.

Гуманность как качество личности есть совокупность нравственно-психологических свойств, выражающих осознанное и сопереживающее отношение к человеку как высшей ценности.

Гуманизация как процесс есть формирование гуманистического мировоззрения и гуманистических качеств развития личностей субъектов взаимодействия – педагогов и воспитанников.

Идеи гуманизации обучения и воспитания провозглашались и реализовывались в той или иной плоскости во все исторические эпохи в разных странах, наиболее активно проявлялись в послекризисные периоды развития общества.

Гуманистические идеи о цели, способе, формах, психологических условиях, отношениях воспитателя и воспитанника, принципах организации педагогического процесса были реализованы в XIX–XX вв.

- *в системах «новых школ» в предреволюционной России (С.М. Ривес, Н.М. Шульман, В.Н. Сорока-Росинский, С.Т. Шацкий)*
- *зарубежных авторских системах (Р. Штейнер, У. Глассер, Л. Кольберг, С. Френе).*
- *Они получили дальнейшее развитие в концепциях и моделях образования Нового времени, составляющих гуманистическую парадигму, наиболее ярким представителем, которой является К. Роджерс.*

Гуманистическая концепция обучения Роджерса возникла в конце 50-х – начале 60-х гг.

К.Роджерс полагал, что *переход к новой парадигме вызван потребностью общества в творческом человеке*. В описываемой парадигме учитель не столько передает знания, сколько создает ребенку условия для самостоятельного их открытия, обнаружения.

«Если я не доверяю человеку, то я должен напичкать его информацией по моему собственному выбору... Но если я доверяю способности индивида развивать собственную потенциальность, то я могу позволить ему выбрать свой собственный путь и свое собственное направление в процессе учения».

Учитель как человек, создающий условия для учения (фасилитатор) и осуществляющий эмоциональную поддержку ученика (собеседник), ориентирован не на учебный предмет или свой статус, а на личность ребенка и личностно значимые задачи учения. Он должен быть готов выслушать и услышать проблему другого человека – своего ученика, соучаствовать в его жизни, не нарушая автономии и «жизненного пространства».

Психологические позиции представителей современной гуманистической психопедагогики (Ш. А. Амонашвили, А. Г. Асмолов, Д. А. Белухин, И.А.Зимняя, В.А. Караковский, А.В. Петровский, И.С. Якиманская, А. Маслоу, Р. Барт, Т. Грин, К. Патерсон и др.) характеризуются следующим образом:

1. *Школьная программа предусматривает создание эмоционально стимулирующей учебной среды*. При этом особое значение придается инициативности учащихся в познавательной деятельности и саморегуляции, проявляющейся в свободе выбора и чувстве ответственности.

2. *Учение должно происходить в позитивной обстановке и в атмосфере теплоты, эмоциональной искренности, взаимной приязни, отсутствия пристрастных суждений и угроз*. Необходимым условием считается установление конструктивных отношений в классе и доверие между учителем и учащимися.

3. *Учебный процесс структурируется на солидарной основе (общее согласие в намечаемых целях)*. Учитель не должен выступать в неблагоприятной роли контролера, доминирующего над учебным процессом. Он – консультант, ценный источник знаний, готовый всегда помочь словом и делом.

4. Каждый ученик получает реальную возможность выбора познавательных альтернатив, а учитель поощряет детей к самореализации в той или иной форме в зависимости от уровня развития.

5. Основным критерием оценки образовательной программы являются ее возможности в развитии потенциала ребенка и стимулировании его творческих способностей.

6. Сущность процесса учения рассматривается как накопление субъективного опыта познаний.

7. Учитель не использует оценки как форму давления на учащихся, воздерживается от критических суждений, если учащийся не просит об этом. Оценки совместно обсуждаются.

Основной целью и предназначением современной психологической службы является общая гуманизация воспитательно-образовательного процесса в семье, детском саду и школе.

Гуманистическая ориентация субъектов воспитания предполагает развитие их собственных личностных ресурсов, обновление форм общения с воспитанниками: от восприятия ребенка до взаимодействия с ним и оценки его успехов в падящих и возвышающих личность формах.

Личностно ориентированный гуманистический воспитательно-образовательный процесс обязательно предполагает субъект-субъектные отношения, взаимообмен и взаимообогащение, создание условий для саморазвития ребенка, проявления его разносторонней активности.

Этот тип взаимодействия отличается от функционально-ролевой ориентации деятельности педагогов, при которой педагогическое воздействие направлено главным образом на преобразование когнитивной сферы воспитанников. Критериями успешной деятельности педагогов и родителей в данном случае служит соответствие детей заданным эталонам. При личностной ориентации воспитателей (в широком смысле этого слова) затрагивается мотивационно-смысловая сфера воспитанников, а научное знание выступает средством преобразования этой сферы.

Гуманистическая ориентация педагогов и родителей способствует формированию положительного образа «Я» каждого ребенка, который включает твердую убежденность в импонировании другим людям, уверенность в способности к той или иной деятельности, чувство собственной значимости. Такой образ «Я» делает его субъектом деятельности и общения, постоянно создает ему ситуацию успеха.

Таким образом, гуманизация педагогического процесса представляется в изменении

- его стратегических ориентиров,
- личностно ролевых позиций его участников,
- способов их взаимодействий, определяющих характер педагогических технологий,
- критериев оценки результатов.

Определяя методические принципы воспитания в современных условиях, А.Г.Асмолов называет в их числе включение личности в значимую

деятельность, демонстрацию последствий деятельности для референтной группы, создание успеха в социальных действиях, смену социальных ролей, учет ведущих мотивов личности.

Различные модели, реализуемые педагогами, отличаются не только процессуально, но и результативно.

	<i>Учебно-дисциплинарная модель</i>	<i>Личностно ориентированная модель</i>
<i>Цель</i>	Вооружить детей знаниями, умениями и навыками	Обеспечить психологическую защищенность, психологическое здоровье, базис личностной культуры, развитие индивидуальности ребенка
<i>Лозунг взаимодействия с детьми</i>	«Делай, как я!»	«Не рядом, а вместе!»
<i>Способ общения</i>	Наставления, разъяснения, запреты, требования, угрозы, наказания, нотации	Понимание, признание и принятие личности ребенка, основанные на формирующейся у взрослых способности стать на позицию ребенка, не игнорировать его чувства и эмоции
<i>Тактика</i>	Диктат и опека Педагога: реализовать программу	Сотрудничество. Исходить из интересов ребенка и перспектив его дальнейшего развития как полноценного члена общества
<i>Доминирующие формы</i>	Фронтальные занятия по типу школьного урока	Игра, позволяющая ребенку проявить собственную активность, более полно реализовать себя
<i>Ожидаемый результат</i>	Взаимное отчуждение взрослых и детей, преобладание реактивности над активностью, невротизация и психопатизация детей	Расширение «степеней свободы» развивающегося субъекта с учетом его возрастных особенностей: его способностей, прав, перспектив

Однако проведенные исследования свидетельствуют о том, что гуманизация школы еще не стала реальностью, у большинства педагогов цель обучения превалирует над личностным подходом. Гуманизация понимается многими из них в упрощенном толковании (гуманизация

содержания образования - 64%, обновление содержания традиционных предметов - 61%, введение разноуровневых учебных курсов – 5 % учителей и т.п.). Часто учитель остается авторитарным не потому, что не знает преимуществ гуманистического подхода, а потому, что это знание не вошло в его мотивационную сферу.

Гуманизация образования – многоплановое явление, которое осуществляется одновременно на нескольких уровнях:

- в рамках воспитательной системы,
- на уровне разнообразных педагогических процессов и
- в практической деятельности конкретных работников образовательных учреждений.

Какова же роль психологической службы в гуманизации педагогического процесса?

Психолог в силу своих функциональных обязанностей является своеобразным экологом ребенка и образовательного учреждения. Именно ему более чем другим членам педколлектива свойственна роль защитника ребенка от «педалирования» его возможностей и способностей (термин А. В. Запорожца), от неразумной перегрузки его ума, памяти, чувств и эмоций, от чрезмерных притязаний родителей и смещенной каузальной атрибуции педагогов.

Его стратегия должна заключаться в том, чтобы декларируемые гуманистические цели приблизить к реальному воплощению. *Педагогический процесс, главной целью и ценностью которого является ребенок, его полноценное развитие, требует, чтобы личностью прежде всего был сам педагог.*

Именно психологу, занимающемуся коррекцией воспитательного микросоциума запущенного ребенка, предстоит обратиться к личности педагога: мотивам его деятельности, профессионально-личностным установкам, Я-концепции, способам общения с детьми, психическим состояниям; помочь ему увидеть личность в себе, ребенке, научить его смотреться в воспитанника как в зеркало, адекватно рефлексирова свои достоинства и недостатки.

Психологическая служба образования - это служба психологического сопровождения развития личности, работающая в зоне ближайшего развития не только ребенка, учителя, студента и преподавателя, но и учреждения, системы образования в целом. Основные ее принципы – развитие и гуманизация.

Исходя из этого, выделим приоритетные задачи деятельности психологов образования:

- активное распространение гуманистических ценностей в образовании;
- ориентация своей профессиональной деятельности на защиту прав и достоинства каждой личности, в том числе права на уважение,

достойное существование, развитие, образование, творческую деятельность и психологическую безопасность;

- реализация главной цели психологической службы образования - психическое здоровье обучаемых и обучающихся, основу которого составляет полноценное психическое развитие;

- развитие индивидуальных особенностей субъектов педагогического процесса – их способностей, интересов, склонностей, чувств и т.д.;

- создание благоприятного психологического микроклимата в учреждении образования, определяемого организацией оптимального общения и созданием для каждой личности на всех этапах ее развития ситуации успеха;

- ранняя профилактика и своевременная коррекция недостатков и отклонений в психическом, психофизическом и личностном развитии детей;

- переход от эпизодов психологической помощи к психологическому сопровождению развития личности в образовательно-воспитательной системе и психологической поддержке педагогического процесса;

- разработка и внедрение региональных и авторских моделей психологической службы, ориентированных на специфику социокультурных и психолого-педагогических условий;

- разработка инвариантной (федеральной) и вариативной (региональной, школьной) частей планирования деятельности;

- выработка региональных стандартов психического, психофизического и личностного развития детей, подростков и молодежи;

- активное участие в экспертизе всех педагогических инноваций в системе образования, аттестации управленческих и педагогических кадров, оценке психологической эффективности и безопасности педагогических экспериментов, а также их психологическом обеспечении.

Условиями для реализации поставленных задач являются:

- дальнейшее повышение статуса практического психолога в учреждениях образования, внедрение психологической службы во все звенья образования, особенно высшую школу;

- качественное инструментальное обеспечение профессиональной деятельности психолога;

- создание единой системы профессиональной подготовки, переподготовки, повышения квалификации, аттестации, сертификации психологов образования;

- сотрудничество и преемственность в деятельности между различными структурами психологической службы в образовании;

- объединение в единой структуре психологической службы специалистов «помогающих» профессий в целях комплексной поддержки развивающейся личности;

- координация усилий психологической службы различных ведомств в целях преодоления профессиональной изоляции и обеспечения преемственности в психологической поддержке личности;
- развитие личностного потенциала самого психолога.

Принципы личностно ориентированного обучения

Принцип	Что предписывает
Принцип субъективности	Рассматривать ученика не как объект воздействия со стороны учителя, а как субъекта учебно-воспитательной деятельности, собственной жизнедеятельности и культуры в целом; не заменять, а использовать, адаптировать и насыщать новым смыслом личностный (субъективный) опыт ученика в процессе обучения и воспитания.
Принцип личностного целеполагания	Создавать условия для самоопределения учащихся по отношению к изучаемому материалу, своим результатам обучения, в ходе которого учащиеся принимают ответственность за достижение целей обучения, принимают навыки целеполагания
Принцип выбора индивидуальной образовательной траектории	Создать условия для реализации учащимися права выбирать смысл, цели, содержание, темп, методы, средства, формы, критерии, оценки обучения; создавать собственные образовательные продукты, получая соответствующее развитие
Принцип метапредметных основ образовательного процесса	Выходить за рамки своей учебной дисциплины, изучая с учащимися фундаментальные образовательные объекты; способствовать тому, чтобы они овладели способами мышления и деятельности
Принцип продуктивности обучения	Рассматривать создание учащимися разнообразных когнитивных, творческих, деятельностных продуктов, отличающихся от общепризнанных образцов, как ценность образовательного процесса
Принцип первичности образовательной продукции учащихся	Создавать условия для того, чтобы личностное содержание образования (идеи, версии, гипотезы, интерпретации и т.п.) опережало изучение общепринятых научных и культурных образцов
Принцип развивающего характера обучения	Осуществлять обучение в зоне ближайшего развития ученика; создавать условия для овладения учениками не только системой знаний и умений, но и способами мышления и деятельности
Принцип вариативности	Обеспечивать разнообразие содержания, методов и форм организации обучения и воспитания
Принцип сотрудничества	Формировать учащегося как субъекта учебно-познавательной деятельности с другими

	участниками учебного процесса, для которой характерны: четкое осознание единства целей, разграничение сотрудничающих сторон, взаимная помощь в реализации целей, взаимное деление полномочий
Принцип системно-ситуационного управления учебно-образовательной деятельностью	Проектировать учебно-воспитательный процесс как последовательность ситуаций, в которых учащиеся ставят проблему, ищут ее решение, создают свой образовательный продукт, находятся в творческом поиске, соотносят свои результаты с аналогами; осуществлять постоянную обратную связь, рефлексию индивидуальной, групповой и коллективной учебно-познавательной деятельности, оперативную коррекцию педагогической деятельности
Принцип образовательной рефлексии	Осуществлять рефлексивную деятельность: осознавать себя в образовательном процессе, т.е. смыслы, способы и результаты своей деятельности, обнаруживать затруднения и проблемы и т.д.
Принцип психотерапевтического характера взаимодействия	Создать положительный эмоциональный фон в ходе обучения и воспитания; вовлекать учащихся в диалог, дискуссию, смысловое творчество, которые способствуют социализации личности, формированию умений представить свою позицию, воспринимать позицию партнера и т.п.

Тема: Становление СППС в системе образования республики Беларусь и за рубежом

1. Цели и задачи СППС.
2. Предпосылки развития СППС.
3. Развитие психологической службы в экономически развитых странах.
4. Становление и состояние СППС в Республике Беларусь.

Литература

1. Методические рекомендации о деятельности социально-педагогической и психологической службы учреждения образования: [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://luninec.edu.by/ru/main.aspx?guid=12881> - Дата доступа: 05.01.2017.
2. Положение о социально-педагогической и психологической службе учреждения образования (иной организации, индивидуального предпринимателя, которым в соответствии с законодательством предоставлено право осуществлять образовательную деятельность): Постановление Мин. образования Респ. Беларусь от 25.07.2011 г. № 116 [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://pravo.newsby.org/belarus/postanov3/pst715.htm> - Дата доступа: 05.01.2017.
3. Постановление Министерства образования Республики Беларусь от 26 июля 2011 г. № 116 «Об утверждении Положения о социально-педагогической и психологической службе учреждения образования».
4. Практическая психология образования. Учебное пособие 4-е изд. / Под редакцией И. В. Дубровиной – СПб. : Питер, 2004.

1. ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ СППС

Цели, задачи, принципы деятельности и функции СППС школы

Работа социально-педагогической и психологической службы (далее – СППС) в учреждениях общего среднего образования организуется в соответствии со ст. 96 Кодекса Республики Беларусь об образовании и постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 26 июля 2011 г. № 116 «Об утверждении Положения о социально-педагогической и психологической службе учреждения образования».

Целью деятельности СППС школы является социальная адаптация обучающихся и оптимизация образовательного процесса.

Основные задачи СППС школы:

- обеспечение социально-педагогической поддержки обучающихся;
- оказание психологической помощи обучающимся.

Принципы деятельности СППС школы:

- законность;
- уважение и соблюдение прав, законных интересов и свобод участников образовательного процесса;
- добровольность получения социально-педагогической и психологической помощи;

- доступность получения социально-педагогической и психологической помощи;
- конфиденциальность;
- научная обоснованность;
- профессионализм.

СППС школы в пределах своей компетенции выполняет следующие функции:

- содействие в обеспечении защиты прав и законных интересов обучающихся;
- изучение условий жизни и воспитания обучающихся в семье;
- выявление и учет обучающихся, нуждающихся в социально-педагогической и психологической помощи;
- информирование администрации школы, заинтересованных органов о нарушении прав и законных интересов обучающихся и лицах, его допустивших;
- осуществление профилактической работы по предупреждению социального сиротства, семейного неблагополучия, торговли людьми и насилия в отношении обучающихся;
- участие в формировании у обучающихся навыков здорового образа жизни, безопасного и ответственного поведения;
- изучение индивидуально-психологических особенностей обучающихся, иных участников образовательного процесса, особенностей развития коллективов обучающихся и педагогических работников;
- организация лично-ориентированной социально-педагогической, психологической и правовой помощи обучающимся, имеющим проблемы в общении, обучении, развитии, социализации;
- участие в разработке и реализации индивидуальных планов защиты прав и законных интересов детей, находящихся в социально опасном положении;
- участие в разработке и реализации планов защиты прав и законных интересов детей, признанных нуждающимися в государственной защите;
- участие в подготовке обучающихся к самостоятельной и семейной жизни, выполнению социальных ролей гражданина, семьянина;
- повышение психологической и правовой культуры участников образовательного процесса;
- оказание социально-педагогической и психологической помощи обучающимся в условиях интегрированного обучения и воспитания;
- участие в анализе образовательной деятельности, осуществляемой школой;
- участие в организации социально значимой деятельности обучающихся, содействие в развитии детских и молодежных инициатив, их творческого потенциала и самодеятельности;
- изучение и обобщение опыта работы по оказанию социально-педагогической и психологической помощи;
- разработка информационно-аналитических материалов по вопросам развития, воспитания, обучения и социализации обучающихся, защиты и охраны детства.

Краткий исторический очерк становления психологической службы за рубежом.

США. Психологическая служба образования (или школьная психология) существует во многих странах, охватывая всю систему обучения и воспитания начиная с детей дошкольного возраста до студентов вузов, и имеет почти вековую историю. Наиболее представлена эта служба в США, где она начала развиваться с начала XX века и в настоящее время является одной из наиболее жизненных и действенных направлений современной психологии.

Школьная психология в США закреплена законом, предписывающим иметь подобную службу в государственном департаменте образования. Этот департамент санкционирует выдачу свидетельств школьным психологам.

Первыми психологами-практиками в США были экспериментальные психологи, изучавшие проблемы самовоспитания. Но очень скоро основными функциями школьной психологической службы стали измерение и тестирование, а главенствующей задачей – отбор детей для обучения по специальным программам.

Широкая практика тестирования в американских школах в 1940-60-е годы привела к тому, что батареи тестов прочно вошли как основной инструмент деятельности в практику работы школьных психологов. Таким образом, функции измерения и тестирования – исторически более ранние и в наибольшей степени применяемые в практике тех лет.

В дальнейшем наблюдается эволюция взглядов на предназначение школьной психологической службы. В 60-х годах была создана профессиональная организация школьных психологов, а в 80-х годах в США была организована Национальная ассоциация школьных психологов (NASP). Многие специалисты начали пересматривать измерение как единственное, что они могут сделать в решении проблем школьной психологии.

В настоящее время выделяется несколько уровней функционирования психологической службы. На первом производится главным образом тестирование с целью выявления учащихся, нуждающихся в специальном обучении. На втором работа направлена на учащихся, которым необходимо специальное обучение, а также на тех, кто имеет умеренно выраженные учебные и поведенческие проблемы. Третий уровень предполагает прямую психологическую помощь всем нуждающимся в ней учащимся и консультацию персонала школы по вопросам психологии развития.

В «Руководстве Национальной ассоциации школьных психологов по обеспечению психологической службы в школах» отмечается, что основная цель психологической службы – служить психическому здоровью и образовательным интересам детей и юношества. Это предполагает:

- а) психологическое и психолого-педагогическое измерение и оценку «школьного функционирования» детей и юношества;
- б) активные вмешательства психолога, направленные на обеспечение полноценного влияния школы на когнитивное, аффективное и социальное развитие;

в) помощь педагогическому персоналу и родителям прежде всего в плане заботы о ребенке – специальные программы обучения персонала школы и родителей, советы им и т.п.;

г) консультирование и совместную работу с персоналом школы и (или) родителями по проблемам учащихся, связанным со школой, и проблемам персонала школы как профессионалов.

Широкая практика тестирования в американских школах, и прежде всего тестов на определение коэффициента умственной одаренности (IQ), способствовала, в частности, возникновению и развитию службы «гайденс». С 1945 по 1960 год в практику специалистов-консультантов службы «гайденс» прочно вошли батареи тестов как основной инструмент деятельности.

Следует отметить эволюцию школьной психологии и значительные достижения в развитии теории и практики школьной психологической службы в США за последние 35-40 лет.

В 60-х годах была создана профессиональная организация школьных психологов. В 80-х годах в США была организована Национальная ассоциация школьных психологов (NASP). Многие специалисты начали пересматривать измерение как то единственное, что они могут сделать в решении проблем школьной психологии.

Выделяется несколько уровней функционирования психологической службы.

На первом производится главным образом тестирование с целью классификации учащихся для специального обучения.

На втором работа направлена как на тех учащихся, которым необходимо специальное обучение, так и на тех, кто имеет умеренно выраженные учебные и поведенческие проблемы.

Третий уровень предполагает прямую психологическую помощь всем нуждающимся в ней учащимся и консультацию персонала школы по вопросам психологии развития. Собственно психологическая служба осуществляется начиная со второго уровня, когда психолог переходит от подсчета и интерпретации баллов теста к психолого-педагогическому клиническому обследованию учащихся. Многие специалисты в настоящее время рассматривают измерение и тестирование лишь как один из компонентов более широкого поля деятельности психологической службы, в частности психологической консультации.

К концу XX века в США было издано достаточно большое количество различной литературы, посвященной проблемам школьной психологической службы. В частности, значительная информация о том, что сделано в области школьной психологической службы и каковы перспективы ее развития, содержится в книге *К. Рейнолдса* и др., в которой рассматриваются основы теории и практики современной школьной психологии в США.

«Руководство Национальной ассоциации школьных психологов по обеспечению психологической службы в школах» отмечает, что школьная психологическая служба относится к числу служб для клиентов, связанных с

системой образования — от дошкольного до высшего образования, и основная ее цель — служить психическому здоровью и образовательным интересам детей и юношества. Это предполагает:

а) психологическое и психолого-педагогическое измерение и оценку «школьного функционирования» детей и юношества;

б) активное вмешательство психолога, направленное на обеспечение полноценного влияния школы на когнитивное, аффективное и социальное развитие;

в) помощь педагогическому персоналу и родителям прежде всего в плане заботы о ребенке — специальные программы обучения персонала школы и родителей, советы им и т. п.;

г) консультирование и совместную работу с персоналом школы и (или) с родителями по проблемам учащихся, связанным со школой, и проблемам персонала школы как профессионалов.

Таким образом, в хорошо организованной школьной психологической службе, первоначально предназначенной для отбора, селекции детей, все четче проявляются новые, прогрессивные тенденции, которые находят организационное воплощение и широкое практическое распространение в детской практической психологии.

Франция. Интересен опыт развития школьной психологической службы во Франции. Отцом французской школьной психологии называют Альфреда Бине, начавшего свои исследования в этой области еще в 1894 году. В 1897 г. выходит его работа, посвященная психологическим проблемам начальной школы. В 1905 г. Министерство образования Франции обратилось к Бине с просьбой психологически исследовать проблему детей, которые не в состоянии обучаться в школе по общей программе. В результате этого исследования появился знаменитый тест Бине-Симона, позволяющий выявлять детей с задержкой умственного развития. За этим последовало открытие специальных школьных классов для таких детей, а в 1909 г. открылась первая во Франции профессиональная школьная психологическая.

В 1947 г. в Париже начала работать группа школьных психологов под руководством профессора А. Валлона. В отличие от А. Бине, А. Валлон полагал, что цель психологической службы не в селекции детей по каким-либо признакам, а в психологической помощи каждому ребенку, в создании оптимальных условий обучения и воспитания всех без исключения детей.

В 1951 г. Министерство образования Франции впервые представило описание функций школьных психологов. Этот документ был основой дискуссии на I и II Международных коллоквиумах по школьной психологии, организованных ЮНЕСКО в Гамбурге соответственно в 1952 и 1954 годах.

Однако в силу изменения политики в образовании деятельность службы во Франции была приостановлена, а школьные психологи переведены на должности учителей начальных классов.

Потребность в школьных психологах на протяжении 50-60-х годов нарастала прежде всего вследствие значительного увеличения количества

детей с задержками умственного развития и другими нарушениями. Министерство образования обратилось к психологической науке, по существу, вновь за психометрическими методами с целью отбора детей, не способных обучаться в массовой школе. Для решения этих задач в 1960 г. открываются четыре психологических центра – в Париже, Бордо, Гренобле и Безансоне.

Начиная с 1970 г. преобладающей организационной формой деятельности школьной психологической службы во Франции становятся так называемые группы психолого-педагогической помощи, каждая из которых представляет собой команду, состоящую из одного специалиста по школьной психологии, одного специалиста по психологии обучения, одного специалиста по психомоторному развитию. Такая бригада призвана обслуживать от 800 до 1000 учащихся и, хотя территориально располагается в какой-то одной школе, обслуживает, как правило, несколько школ.

Группы психолого-педагогической помощи, в которых работает подавляющее большинство школьных психологов, административно подчинены департаменту специального образования. Объектом деятельности этих групп являются в первую очередь дети дошкольного и младшего школьного возраста (2-12 лет), причем основное внимание уделяется работе с детьми 3-7 лет. В центре – проблемы обучения и поведенческие проблемы, которыми соответственно занимаются разные специалисты. Одна из основных задач – выявление детей, нуждающихся в особых формах и методах обучения. Проводятся также консультации родителей и педагогов по указанным проблемам.

Начиная со второй половины 80-х годов во Франции обсуждается проект реорганизации существующей практики работы школьных психологов и создания единой системы школьной психологической службы, направленной на помощь отдельным индивидам, группам и целым учреждениям. Цели этой системы – предотвращать школьный неуспех, способствовать социальному научению и социальной адаптации детей, помогать детям с умственной отсталостью интегрироваться в общий поток учащихся (что прямо противоположно цели, выдвигаемой на предшествующих этапах службы, – отделять таких детей), содействовать общеобразовательному и профессиональному росту учащихся, повышать квалификацию учителей, социальных работников, администрации, других специалистов в области народного образования.

Позже во Франции происходит обсуждение проекта реорганизации существующей практики работы школьных психологов и создания единой системы школьной психологической службы, направленной на помощь отдельным индивидам, группам и целым учреждениям. Цели этой новой системы – предотвращать школьный неуспех, способствовать социальному научению и социальной адаптации детей, помогать детям с умственной отсталостью интегрироваться в общий поток учащихся (что прямо противоположно цели, выдвигаемой на предшествующих этапах службы, – отделять таких детей), содействовать общеобразовательному и

профессиональному росту учащихся, повышать квалификацию учителей, социальных работников, администрации, других специалистов в области народного образования.

Несмотря на то, что измерение и тестирование и сейчас чрезвычайно широко применяются в практике психологической службы, последнее время многих ученых во всех странах мира не устраивает такая ограниченная деятельность школьных психологов. Они начали пересматривать измерение как главную деятельность, которая может способствовать решению проблемы психологической помощи детям. Отмечается, что тестирование не позволяет определить перспективы развития учащихся, оно дает неверные результаты при обследовании подростков из низших социальных слоев и из культурно отсталых районов. Кроме того, эта методика основной акцент делает лишь на одном виде одаренности — интеллектуальном.

Несмотря на то что измерение и тестирование и сейчас чрезвычайно широко применяются в практике психологической службы, последнее время многих ученых во всех странах мира не устраивает такая ограниченная деятельность школьных психологов. Они начали пересматривать измерение как главную деятельность, которая может способствовать решению проблемы психологической помощи детям.

Страны Восточной Европы. Определенный опыт организации и деятельности школьной психологической службы накоплен и в странах Восточной Европы. Здесь психологическая служба школы ставит перед собой задачи, решение которых направлено прежде всего не на констатацию уровня развития учащихся с целью отбора, а на получение психологической информации об учащемся или коллективе класса с целью создания условий, стимулирующих развитие (Витцлак Г., 1986).

Психологическая служба школы в большинстве стран Восточной Европы функционирует в форме психолого-педагогических районных или областных центров или консультаций. Эта служба – неотъемлемая составная часть системы народного образования и воспитания всех детей, подростков и юношества.

Основное содержание психологической службы – помощь в обеспечении развития здоровой личности, коррекция разного рода затруднений в развитии личности, проблемы профессиональной ориентации. Доминирующая функция психолога-консультанта, например, в Чехии и Словакии заключается в психодиагностической деятельности. Ее результатом служит диагностическое заключение, из которого вытекают последующие рекомендации. Психолог может рекомендовать организационные меры – зачисление ребенка в специальную или вспомогательную школу, в специальные классы в рамках начальной школы, в специальный детский сад и т.д. Он может предложить наиболее подходящий тип обучения, оптимальную область для выбора профессии. Психолог может рекомендовать применение подходящих методов воспитания и обучения в семье и школе, различные формы психотерапии, врачебное обследование (психоневрологическое, логопедическое и др.). Большое место в

консультациях занимает определение у всех детей готовности к обучению в школе, так называемой школьной зрелости, за год до поступления ребенка в школу (в этих странах дети начинают учиться с 6 лет).

Психологические консультации и центры в основном занимаются решением конкретных проблем, с которыми к ним обращаются родители или учителя. Это особенно четко представлено в венгерской инструкции для консультаций по вопросам воспитания, вменяющей в обязанности психолога заниматься проблемами, связанными с наблюдаемыми в поведении ребенка отклонениями от нормы, которые не могут быть исправлены обычными педагогическими средствами (например, агрессивное поведение, продолжительное беспокойство, невнимательность и т.д.); с проявлениями в поведении ребенка чрезмерной чувствительности, робости, замкнутости, боязни школы, ответов на уроке и пр.; систематическими кражами, ложью ребенка дома или в школе; побегами ребенка из дома или из школы; внезапными изменениями в поведении ребенка; низкими результатами учения; отсутствием интереса к учебе в школе; нарушениями речи нервного характера – заикание, скороговорение; жалобами ребенка или родителей на систематические головные боли, бессонницу, беспричинную утомляемость и т.п.

К концу XX века определенный опыт организации и деятельности школьной психологической службы был накоплен и в странах Восточной Европы (Шванцара Й., 1978; Черны В., 1983; Витцлак Г., 1986, и др.). Здесь психологическая служба школы ставила перед собой задачи, решение которых было направлено, прежде всего, не на констатацию уровня развития учащихся с целью отбора, а на получение психологической информации об учащемся или коллективе класса с целью создания условий, стимулирующих развитие (Витцлак Г., 1986).

Психологическая служба школы в большинстве стран Восточной Европы развивалась в форме психолого-педагогических районных или областных центров или консультаций. Эта служба была неотъемлемой составной частью системы народного образования и воспитания всех детей, подростков и юношества. Так, в ЧСФР в 1980 году было разработано положение о консультациях по вопросам воспитания, которое вошло в Закон о школе. В Венгрии была издана инструкция для консультации по вопросам воспитания, утвержденная руководящими органами народного образования.

Основным содержанием психологической службы в этих странах стала помощь в обеспечении развития здоровой личности, коррекция разного рода затруднений в развитии личности, проблемы профессиональной ориентации. Доминирующая функция психолога-консультанта, например, в Чехии и Словакии проявлялась в психодиагностической деятельности. Ее результатом служило диагностическое заключение, из которого вытекали последующие рекомендации:

- ♦ организационные меры – зачисление ребенка в специальную или вспомогательную школу, в специальные классы в рамках начальной школы, в специальный детский сад и т. д.;

♦ предложение наиболее подходящего типа обучения, оптимальной области для выбора профессии;

♦ применение подходящих методов воспитания и обучения в семье и школе, различные формы психотерапии, врачебное обследование (психоневрологическое, логопедическое и др.).

Большое место в консультациях этих стран занимало определение у всех детей готовности к обучению в школе, так называемой школьной зрелости, за год до поступления ребенка в школу (в этих странах дети начинают учиться с 6 лет). В зависимости от уровня развития ребенка психолог давал соответствующие рекомендации:

- начать посещение школы до достижения 6-летнего возраста;
- поступать в первый класс в обычные сроки;
- приступить к учению в выравнивающем первом классе;
- отложить поступление ребенка в школу на один год;
- направить в особую школу (например, для плохо говорящих) и т.п.

Родители и воспитатели детских садов могли получить конкретные рекомендации по развитию тех детей, у которых обнаружена недостаточная готовность к обучению в школе. Через год, перед самым поступлением в школу, этих детей обследовали еще раз. Опыт работы чешских и словацких специалистов показал, что приблизительно 16% детей, которые по закону должны были бы начать посещение школы, в психическом отношении оказываются еще не полностью к нему готовыми. Поэтому современная оценка психологической готовности детей к обучению в школе стала здесь одним из основных видов деятельности по предупреждению трудностей в обучении.

В консультациях или центрах этих стран осуществлялась диагностика различного типа трудностей, связанных с учебой в школе. Опыт работы показал, что среди учащихся, испытывающих трудности в обучении, оказываются также дети с первичными отклонениями в развитии на основе легких форм задержки умственного развития. Специалисты отмечали, что оптимальное развитие этих детей во многом зависит от правильного заключения психологического обследования, результат которого ведет к соответствующим рекомендациям условий и методов воспитания и обучения.

Консультации и центры того времени занимаются и с теми учащимися, у которых имеются проблемы личностного характера, трудности в поведении, воспитании. Работники центров заметили, что «проблемных» учащихся в основных школах около 30 %. Квалифицированное психологическое обследование трудных и педагогически запущенных Детей выясняет причины их проблемности и намечает определенные рекомендации в работе с ними.

Следует подчеркнуть, что психологические консультации и центры того времени в основном занимаются решением конкретных проблем, с которыми к ним обращаются родители или учителя. Это особенно четко

представлено в венгерской инструкции для консультаций по вопросам воспитания, вменяющей в обязанности психолога:

- ♦ заниматься проблемами, связанными с наблюдаемыми в поведении ребенка отклонениями от нормы, которые не могут быть исправлены обычными педагогическими средствами (например, агрессивное поведение, продолжительное беспокойство, невнимательность, наблюдаемая долгое время, и т. д.);

- ♦ работать с проявлениями в поведении ребенка чрезмерной чувствительности, робости, замкнутости, боязни школы, ответов на уроке и пр.;

- ♦ анализировать и включать в содержание работы случаи, связанные с систематическими кражами, ложью ребенка дома или в школе; побегами ребенка из дома или из школы; внезапными изменениями в поведении ребенка (например, хороший ученик начинает плохо учиться);

- ♦ определять причины и находить способы работы с низкими результатами учения (в частности, с теми, которые значительно хуже тех, каких бы он мог добиться при своих способностях);

- ♦ помогать ребенку справиться с затруднениями по усвоению одного из учебных предметов;

- ♦ определять причины и находить способы преодоления отсутствия интереса у ребенка к учебе в школе;

- ♦ работать с нарушениями речи нервного характера – заикание, скороговорение; жалобами ребенка или родителей на систематические головные боли, бессонницу, беспричинную утомляемость и т. и.

Таким образом, психологическая служба системы образования в странах Восточной Европы к концу XX века занимала существенное место в деле воспитания и обучения детей, подростков и юношей.

Краткий исторический очерк становления психологической службы в России.

В России первые попытки практического использования психологии в обучении и воспитании детей возникли еще на рубеже XIX-XX веков и связаны с педологией. Значение детской практической психологии и педологии в это время объясняется задачей, стоявшей перед обществом, — необходимостью воспитания нового человека, гражданина. Развитие детской практической психологии приходится на начало 20-х годов. В это время были сформулированы задачи и направления деятельности педолога и практического психолога в дошкольных заведениях и школе, очерчен круг их прав и обязанностей. Но в 1936 году Постановлением ЦК ВКП(б) педологи-практики были изгнаны из школ. И только в конце 60-х годов в нашей стране возобновился активный поиск форм практического участия психологов в работе школы. Это было обусловлено потребностями школы и общества в связи с возросшими требованиями к личности, ее нравственному и творческому потенциалу.

В 1989 году вышло Инструктивное письмо Государственного Комитета СССР по народному образованию о введении ставки школьного психолога во

все учебно-воспитательные учреждения страны, что явилось правовой основой деятельности школьного практического психолога. С этого момента служба развивается во всех регионах страны и начинает охватывать всю систему воспитания и обучения - от дошкольного возраста (детские сады и детские дома) до ранней юности (школы, гимназии, лицеи, колледжи, школы-интернаты, ПТУ и пр.). Соответственно меняется название службы - не школьная психологическая служба, а психологическая служба образования.

В 1990 году Приказом Государственного Комитета по народному образованию было утверждено «Положение о психологической службе в системе образования», которое определило ее статус, структуру, права и обязанности работников этой службы, содержание их деятельности и продолжительность различных видов работы школьного психолога.

Согласно данному положению, необходимость функционирования психологической службы в системе образования определяется насущной потребностью учебно-воспитательных учреждений в такой организации своей деятельности, которая обеспечила бы развитие индивидуальных особенностей и творческого отношения к жизни каждого учащегося. Психологическая служба должна способствовать повышению эффективности учебно-воспитательной работы, формированию социально активной личности. Работники этой службы обязаны руководствоваться интересами ребенка и задачами его всестороннего и гармонического развития.

Деятельность психологической службы образования должна быть направлена не просто на диагностику особенностей личностного и интеллектуального развития учащихся, психологических причин нарушений в обучении и воспитании, но прежде всего на профилактику и устранение таких нарушений.

Деятельность психологической службы осуществляется специалистами, получившими общепсихологическую и специальную психологическую подготовку в области детской, возрастной и педагогической психологии, психодиагностики, психокоррекции, активных методов социально-педагогического обучения и психологического консультирования. Педагоги, привлеченные к работе психологической службы, должны пройти специальную подготовку для получения соответствующей квалификации. Квалификация практического психолога должна быть подтверждена дипломом или свидетельством соответствующего высшего учебного заведения.

Руководство деятельностью практического психолога осуществляется по профессиональной линии.

В соответствии с основными целями психологической службы образования содержание ее работы определяется:

- необходимостью обеспечения полноценного личностного и интеллектуального развития детей на каждом возрастном этапе, формирования у них способностей к самовоспитанию и саморазвитию;

- важностью обеспечения индивидуального подхода к каждому ребенку и, в соответствии с этим, значимостью психолого-педагогического изучения детей;

- задачами профилактики и преодоления отклонений в интеллектуальном и личностном развитии детей.

Становление и состояние психологической службы в Республике Беларусь

Первым организатором психологической службы в нашей стране по праву можно назвать Л.С.Выготского. Практическая направленность его деятельности, создание им психологического кабинета в техникуме в период его работы в Гомеле во многом опередили время

Успешному началу развития психологической службы и подготовки для нее практических психологов способствовали научно-практические разработки старшего поколения преподавателей-психологов высшей школы. Тематика их исследований имела практическую направленность: профессиональная ориентация и подготовка учащихся к труду (руководитель Ф.И. Иващенко), психология межличностных отношений в дошкольном и школьном возрасте (руководитель Я.Л.Коломинский), дифференцированное обучение (руководитель Л.Н.Рожина), подготовка студентов к воспитательной работе (руководители М.С.Клевченя, Г.М.Красневская), проблемы профессиональной подготовки в вузе (руководитель Л.А.Кандыбович). Запросы практики и нарождающейся психологической службы вызвали интерес к таким темам как психология агрессивного поведения (И.А. Фурманов), кризисная психология (Л.А.Пергаменщик) и др.

В 1974 г. начала работать «Служба знакомств», где прием вел психолог Я.Л.Коломинский. В марте 1986 года в г. Минске открылась городская хозрасчетная консультация «Брак и семья», психологические услуги в которой обеспечивались А.Н.Сизановым. В журнале «Рабочая змена» появились статьи-консультации психологов, проявившим интерес к практической психологии. Начал работать «Телефон доверия».

Постепенно сложилась потребность в психологических услугах у населения, особенно когда в школах и педагогических вузах был введен с 1983 года курс «Этика и психология семейной жизни». Многие ученые-психологи и преподаватели высшей школы включились в подготовку учебно-методических пособий для обеспечения этого курса (Я.Л.Коломинский, Д.И.Водзинский, А.В.Васильева, М.А.Григорович, А.А.Логинов, А.Н.Сизанов, А.И.Кочетов, В.И.Писаренко и др.), который в значительной степени отличался психологическим практическим содержанием.

В 1988 году началась подготовка практических психологов для учреждений образования. Минский государственный педагогический институт им. М.Горького один из первых в бывшем СССР осуществил набор 23 учителей школ-интернатов для получения ими новой специальности «практический психолог учреждений образования».

В соответствии с приказами Министерства труда и Министерства образования с 1996 г. должность психолога (с 1998 г. педагога-психолога)

введена в начальных, базовых и общеобразовательных школах при наличии следующего количества классов-комплектов: до 11 - 0,5 ставки (при наличии не менее 50 учащихся), 12-33 - 1 ставка, 34-44 - 1,5 ставки, 45-55 - 2 ставки. На каждые 12 классов-комплектов свыше 55 - дополнительно 0,5 ставки.

В профессионально-технических учебных заведениях должность психолога введена из расчета: до 400 учащихся - 0,5 ставки, свыше 400 - 1 ставка. В средних специальных учебных заведениях до 500 учащихся - 0,5 ставки, свыше 500 учащихся - 1 ставка. С 1998 г. должность педагога-психолога введена в отделы воспитательной работы с молодежью высших учебных заведений: на каждые 1500 студентов дневной формы обучения 1 ставка, но не менее одной ставки на вуз. С 2000 г. должность педагога-психолога появилась во всех типах дошкольных учреждений из расчета 0,5 ставки при наличии 4-7 групп детей и 1 ставки - свыше 7 групп. Педагоги-психологи работают сегодня и в учреждениях внешкольного воспитания и образования, детских спортивных школах и оздоровительных лагерях, хотя обязательное введение этой должности в штатное расписание только рассматривается Министерством образования совместно с Министерством труда и социальной защиты.

Кроме того, психологическую помощь детям и родителям в системе образования оказывают 112 центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (ЦКРОиР), 31 социально-педагогический центр (СПЦ), 94 детских социальных приюта, 3 социально-психологических реабилитационных центра для населения, пострадавшего от аварии на ЧАЭС.

Профессия психолога, педагога-психолога в частности, становится в нашей стране все более популярной: в последние 7-10 лет конкурс при поступлении в вузы на данную специальность - один из самых высоких. И это несмотря на то, что психологов готовят на 26 факультетах в 22 государственных и негосударственных вузах и 12 институтах повышения квалификации и переподготовки кадров. Ведущим вузом в нашей стране по подготовке психологов различных специализаций по праву считается Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, где на 6 факультетах обучаются более 2000 будущих психологов. В подготовке педагогов-психологов задействован научно-педагогический потенциал 30 кафедр психологии белорусских вузов.

Тема: Основные направления деятельности педагога-психолога

1. Понятие психологической помощи.
2. Методические требования к психопрофилактической работе и психологическому просвещению.
3. Психодиагностическое направление деятельности психолога
4. Психологическое консультирование
5. Коррекционно-развивающее направление деятельности психолога.

Литература

1. Белановская, О. В. Психологическая диагностика в школе: пособие / О. В. Белановская, Н. И. Олифирович. – Минск : БГПУ, 2015.
2. Битянова, М.Р. Организация психологической работы в школе. – М.: Совершенство, 1998.
3. Вачков, И. В. Введение в профессию «психолог»: Учеб. пособие / В.И. Вачков, И. Б. Гриншпун, Н.С. Пряжников; Под ред. И.Б. Гриншпуна. – 3-е изд., стер.– М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2004.
4. Закон Республики Беларусь от 1 июля 2010 года «Об оказании психологической помощи» (Национальный реестр правовых актов Республики Беларусь, 2010 г., № 170, 2/1708) и иными актами законодательства Республики Беларусь.[Электронный ресурс] http://www.tamby.info/zakon/zakon-153_2010.html Дата доступа 05.01.2017.
5. Методические рекомендации о деятельности социально-педагогической и психологической службы учреждения образования: [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://lunines.edu.by/ru/main.aspx?guid=12881> - Дата доступа: 05.01.2017.
6. Овчарова, Р. В. Практическая психология образования: Учеб. пособие для студ. психол. фак. университетов. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 448 с.
7. Практическая психология образования. Учебное пособие 4-е изд. / Под редакцией И. В. Дубровиной – СПб.: Питер, 2004.

Понятие психологической помощи

Психологическая помощь, психологическое содействие, психологическая поддержка и психологическое сопровождение

Понятие психологической помощи является наиболее устоявшимся в практической психологии. Под оказанием психологической помощи подразумевают услуги психолога тем, кто испытывает серьезные трудности в социализации, адаптации (в школе – тем, кто «выпадает» из процесса обучения). Задача психолога, таким образом, уподобляется задаче врача: поставив диагноз, «нормализовать» жизнедеятельность человека, вернуть его в общее русло. Иными словами – снова сделать его «таким же, как все».

Несколько иной подход появился уже в середине восьмидесятых годов. Основная идея этого подхода, наиболее ярко проявившегося в области практической психологии образования, состояла в выдвижении понятия

«содействие». Суть новой позиции не сводилась, разумеется, только к замене термина. Речь шла о том, что работать психологу следует не только с теми, у кого имеются проблемы, а со всеми людьми, оказывая содействие их развитию. Для психолога, работающего в школе, это означает включение в образовательный процесс в качестве равноправного участника, *содействующего* ученикам, учителям, родителям.

Почти одновременно с термином «содействие» появился термин «поддержка». В практической психологии образования и в научной литературе стали встречаться такие обороты, как «психологическая поддержка процесса обучения», «психологическая поддержка образовательной среды», «психологическая поддержка развития детей». Однако нельзя сказать, что слово «поддержка» прочно закрепилось в профессиональной психологической речи.

Пожалуй, из-за того, что слишком очевидно «выпирает» его «костыльное» содержание. Действительно, поддержка, подпорка нужны, как правило, тому, кто сам едва стоит на ногах. Если уж образовательный процесс не «держится», то вряд ли ему помогут «психологические костыли».

В последние годы, благодаря стараниям известного московского специалиста М. Р. Битяновой и питерских практических психологов Г. Бардиер, И. Рамазан и Т. Чередниковой широко употребляемым стало словосочетание «психологическое сопровождение». Идеология сопровождения состоит в том, чтобы не ограждать ребенка от трудностей, не решать его проблемы вместо него, а создавать условия для совершения им осознанного, ответственного и самостоятельного выбора на его жизненном пути. Психолог идет рядом с ребенком как друг и помощник. Ребенок всегда может обратиться к нему за помощью, но это не значит, что психолог станет все делать за него. Функции психолога в парадигме сопровождения напоминают в чем-то работу телохранителя. Его и не видно, может быть, пока он не понадобится. Чаще всего его задача – это создание благоприятных условий ребенку для самостоятельного решения. Но бывают моменты, когда он должен стремительно вмешаться, или остановить, или повести за собой, чтобы спасти и помочь.

Психологическая помощь – комплекс мероприятий, направленных на содействие гражданам в предупреждении, разрешении психологических проблем, преодолении последствий кризисных ситуаций, в том числе путем активизации собственных возможностей граждан для самостоятельного предупреждения, разрешения возникающих психологических проблем, преодоления последствий кризисных ситуаций и создания необходимых для этого условий, на информирование граждан о причинах психологических проблем и способах, средствах их предупреждения и разрешения, на развитие личности, ее самосовершенствование и самореализацию;

психологическая проблема – состояние душевного дискомфорта гражданина, вызванное неудовлетворенностью собой, своей профессиональной деятельностью, межличностными отношениями, обстановкой в семье и (или) другими проблемами личной жизни;

кризисная ситуация – условия и (или) факторы, приводящие к жизненным изменениям и возникновению психологических проблем, с которыми гражданин не может справиться привычными для него способами; кризисное вмешательство – безотлагательное оказание психологической помощи.

Виды психологической помощи

К видам психологической помощи относятся:

психологическое консультирование – комплекс мероприятий, направленных на содействие гражданину (группе граждан) в разрешении психологических проблем, в том числе в принятии решений относительно профессиональной деятельности, межличностных отношений, на развитие личности, ее самосовершенствование и самореализацию, а также на преодоление последствий кризисных ситуаций;

психологическая коррекция – комплекс мероприятий, направленных на исправление (корректировку) особенностей личности гражданина и его поведения, которые приводят к психологическим проблемам;

психологическая профилактика – комплекс мероприятий, направленных на своевременное предупреждение возможных нарушений в становлении и развитии личности гражданина и межличностных отношений, содействие гражданину в сохранении и укреплении состояния его душевного равновесия;

психологическое просвещение – комплекс мероприятий, направленных на распространение психологических знаний, повышение степени информированности граждан о психологии и возможностях психологической помощи в целях повышения уровня их психологической культуры и качества личной жизни.

Составной частью любого вида психологической помощи может являться психологическая диагностика, выражающаяся в оценке индивидуально-психологических свойств личности гражданина и направленная на выявление психологических проблем гражданина, уточнение их особенностей.

Цели оказания психологической помощи

Целями оказания психологической помощи являются:

- предупреждение психологических проблем;
- разрешение психологических проблем;
- преодоление последствий кризисных ситуаций;
- информирование граждан о причинах психологических проблем и способах, средствах их предупреждения и разрешения;
- развитие личности, ее самосовершенствование и самореализация.

Формы и способы оказания психологической помощи

Оказание психологической помощи может осуществляться *в очной и заочной формах*.

Очная форма оказания психологической помощи – оказание психологической помощи без использования средств электросвязи.

Заочная форма оказания психологической помощи – оказание психологической помощи с использованием средств электросвязи.

Оказание психологической помощи гражданину осуществляется индивидуально или в составе группы.

Оказание психологической помощи гражданину (группе граждан) для преодоления последствий кризисных ситуаций может осуществляться путем кризисного вмешательства.

Основные направления деятельности практического психолога образования

Основными видами деятельности педагога-психолога являются: *психологическое просвещение, психологическая профилактика, психологическое консультирование, психологическая диагностика, психологическая коррекция.*

В любой конкретной ситуации каждый вид работы может быть основным в зависимости от той проблемы, которую решает психолог, и от специфики того учреждения, где он работает.

Психологическое просвещение

В нашем обществе существует дефицит психологических знаний, отсутствует психологическая культура, предполагающая интерес к другому человеку, уважение особенностей его личности, умение и желание разобраться в своих собственных отношениях, переживаниях, поступках и пр.

В педагогических коллективах, как и в семьях, часто случаются различные конфликты, в основе которых – психологическая глухота взрослых людей, неумение и нежелание прислушаться друг к другу, понять, простить, уступить, посочувствовать и пр.

Поэтому практическому психологу очень важно повысить уровень психологической культуры всех тех людей, которые работают с детьми.

***Психологическое просвещение** – это приобщение взрослых – воспитателей, учителей, родителей – и детей к психологическим знаниям.*

Основной смысл психологического просвещения заключается в следующем:

- знакомить воспитателей, учителей и родителей с основными закономерностями и условиями благоприятного психического развития ребенка;
- популяризировать и разъяснять результаты новейших психологических исследований;
- формировать потребность в психологических знаниях, желание использовать их в работе с ребенком или в интересах развития собственной личности;
- знакомить учащихся с основами самопознания, самовоспитания;
- достичь понимания необходимости практической психологии и работы психолога в детском учебно-воспитательном учреждении.

Формы психологического просвещения могут быть самыми разными: лекции, беседы, семинары, выставки, подборка литературы и пр. При этом совсем необязательно всю эту работу проводить самому психологу – можно приглашать других специалистов.

Однако содержание всех этих форм работы обеспечивает психолог: важно, чтобы лекции, беседы, семинары не проходили на абстрактно-теоретическом уровне, а имели предметом своего обсуждения конкретные проблемы данного детского сада, данной школы, данного контингента детей, т. е. наглядно показывали бы, что психологические знания имеют непосредственное отношение к решению конкретных проблем обучения и воспитания детей.

Эффект от психологического просвещения больше, если психологические знания давать в качестве средства решения жизненных проблем. В качестве примера выберем конкретную проблему: *как научить педагогов и родителей общаться с детьми?*

Современные психологические знания свидетельствуют об огромном значении полноценного общения взрослого и ребенка, стиля такого общения для развития детей. Поэтому одним из существенных аспектов психологического просвещения учителей и родителей является ознакомление их со способами правильного общения с детьми, оказания им психологической поддержки, создания в семье и школе благоприятного психологического климата.

Психологическая профилактика

Психопрофилактическая работа — малоразработанный вид деятельности практического психолога, хотя важность ее признается всеми учеными и практиками, имеющими отношение к психологической службе образования.

Задачи психологической профилактики

Наиболее содержательно проблема психопрофилактики представлена в американской литературе.

В психопрофилактике выделяют *три уровня*.

I уровень — так называемая *первичная профилактика*. Психолог работает с детьми, имеющими незначительные эмоциональные, поведенческие и учебные расстройства и осуществляет заботу о психическом здоровье и психических ресурсах практически всех детей. На этом уровне в центре внимания психолога находятся все учащиеся школы, как «нормальные», так и с проблемами (т. е. 10 из 10 учащихся).

Многие авторы отмечают, что именно школы являются оптимальными системами для профилактики психического здоровья, и рассматривают школьных психологов в качестве основных специалистов, проводящих в жизнь такую первичную профилактику.

II уровень — *вторичная профилактика*. Она направлена на так называемую «группу риска», т. е. на тех детей, у которых проблемы

Вторичная профилактика подразумевает раннее выявление у детей трудностей в учении и поведении. Основная ее задача — преодолеть эти

трудности до того, как дети станут социально или эмоционально неуправляемыми. Здесь психолог работает уже не со всеми детьми, а примерно с 3 из 10. Вторичная профилактика включает консультацию с родителями и учителями, обучение их стратегии для преодоления различного рода трудностей и т. д.

и III уровень – *третичная профилактика*. Внимание психолога концентрируется на детях с ярко выраженными учебными или поведенческими проблемами, его основная задача — коррекция или преодоление серьезных психологических трудностей и проблем. Психолог работает с отдельными учащимися (примерно с 1 из 10), направленными к нему для специального изучения

От I к III уровню действия психолога становятся менее активны относительно планирования и обеспечения службы. Заботой большинства американских школьных психологов является обеспечение II и III уровней, причем львиную долю времени занимает III уровень. Иными словами, большинство усилий школьных психологов направлено на работу с учащимися, которые уже испытывают трудности. Основная масса школьников остается без внимания психологов, если не считать прохождения ими традиционного систематического тестирования.

Психопрофилактика – это специальный вид деятельности психолога, направленный на сохранение, укрепление и развитие психологического здоровья детей на всех этапах дошкольного и школьного детства.

Психологическая профилактика предполагает:

- 1) ответственность за соблюдение в детском образовательном учреждении (детский сад, интернат, детский дом, школа, лицей, колледж, профессиональное училище и пр.) психологических условий, необходимых для полноценного психического развития и формирования личности ребенка на каждом возрастном этапе;
- 2) своевременное выявление таких особенностей ребенка, которые могут привести к определенным сложностям, отклонениям в его интеллектуальном и эмоциональном развитии, в его поведении и отношениях;
- 3) предупреждение возможных осложнений в связи с переходом детей на следующую возрастную ступень.

Итак, мы говорим о психологической профилактике в тех случаях, когда психолог на основе своих знаний и опыта проводит работу *по предупреждению* возможного неблагополучия в психическом и личностном развитии детей, по созданию психологических условий, максимально благоприятных для этого развития.

Психопрофилактическая работа может проводиться как с отдельными детьми или группами детей, классами, возрастными параллелями, так и с воспитателями, учителями, родителями, другими взрослыми, которые оказывают влияние на мироощущение и развитие ребенка.

Психолог начинает психопрофилактическую деятельность тогда, когда еще нет сложностей в работе с ребенком, классом и пр., но он предупреждает эти сложности как возможные.

В психопрофилактике инициатива целиком и полностью исходит от самого психолога. Можем сказать, что здесь мы наблюдаем самозапрос в чистом виде. Психолог сам предусматривает на основе своих знаний то, о чем можно предупредить, что можно изменить, посоветовать, чтобы создать благоприятные условия для обучения и воспитания детей. Здесь он хозяин положения.

Содержание психопрофилактической работы

При определении основного содержания психопрофилактической работы важно помнить следующее.

Психолог разрабатывает и осуществляет развивающие программы для детей разных возрастов с учетом задач каждого этапа.

Программы осуществляются в учебной и воспитательной работе с детьми всех возрастных групп в основном воспитателями, учителями и родителями.

В сложном комплексе условий, формирующих личность, обычно выделяют два основных фактора – *семью и школу*.

Развивающая программа, которую разрабатывает психолог, как правило, не только академическая, учебная, – она гораздо шире. Психолог анализирует все, что окружает детей и во что те включены, – игру, учебный процесс, воспитательные мероприятия, взаимоотношения со взрослыми и сверстниками, походы в театр и на природу, предметные кружки и спортивные секции и т. п., выясняя, насколько это способствует психическому и личностному развитию ребенка.

Психолог выявляет такие психологические особенности ребенка, которые могут в дальнейшем обусловить возникновение определенных сложностей или отклонений в его интеллектуальном или личностном развитии.

Психолог следит за соблюдением в детском саду, школе и других психологических условий обучения и воспитания, необходимых для нормального психического развития и формирования личности детей на каждом возрастном этапе.

Так, он ведет работу по предупреждению психологической перегрузки школьников, связанной с многочасовым пребыванием в коллективе, с напряжением, вызванным у некоторых детей неуверенностью в своих знаниях, боязнью контрольных работ, вызова к доске и пр.

Психологу следует помочь учителю-предметнику определить группу учащихся, наиболее заинтересованных данным предметом. Детям можно рекомендовать дополнительную литературу, дополнительные более сложные задания. Это создает интеллектуальный фон класса, развивает интерес к знаниям, делает их ценными и привлекательными для детей, развивает способности и таланты, формирует основу для выбора будущей профессии.

Если каждый учитель по своему предмету выделит 4-5 человек, особо заинтересует их специальными заданиями, увлекательной дополнительной литературой, в классе не останется незаинтересованных.

Психолог предупреждает возможные осложнения в психическом развитии и становлении личности детей в связи с их переходом на следующую возрастную ступень.

Пожалуй, наиболее сложным и уязвимым является переходный период от дошкольного к школьному детству. Именно несформированность на предшествующем этапе необходимых психологических образований может привести к *школьной дезадаптации*.

В младшем школьном возрасте **школьная дезадаптация** проявляется у детей в виде трудностей в усвоении и выполнении предъявляемых требований, низкой школьной успеваемости, крайних формах недисциплинированности. Психологическими причинами этого может являться *низкий уровень функциональной готовности* (так называемая «школьная незрелость»), т. е. несоответствие степени созревания определенных мозговых структур, нервно-психических функций задачам школьного обучения.

Поэтому психолог, прежде всего, берет под контроль период поступления ребенка в школу, в течение которого происходит наиболее резкая смена основных видов деятельности.

Своевременная оценка психологической готовности детей к обучению в школе является одним из основных видов профилактики последующих возможных трудностей в обучении и развитии. По результатам обследования психолог совместно с педагогом разрабатывает программу индивидуального подхода к работе с детьми с первых дней их пребывания в школе.

Не менее важные вопросы встают и на других возрастных этапах, например на этапе *перехода учащихся из начальной школы в среднюю*, когда ребенок от одного учителя попадает сразу ко многим, каждый из которых предъявляет ему свои особые требования, когда усложняется содержание учебных предметов и существенно меняются методы их преподавания, становится необходимой большая самостоятельность, возрастает значение отношений со сверстниками и др.

Этот период можно считать *сензитивным для развития специальных способностей и самосознания школьников*, потому что именно в этом возрасте они начинают задумываться и осознавать свои интересы, возможности, у них начинает формироваться устойчивая самооценка.

V класс — это переломный этап в жизни и развитии детей, так как они переходят к предметному обучению. Каждый учитель преподает один предмет и представляет, какими качествами должен обладать ученик, чтобы успешно усвоить материал по данному предмету. Каждый учитель видит специфику своего предмета и пытается сформировать у учеников специфические качества, необходимые для успешного овладения материалом по данному предмету. Учитель в V классе стремится (вольно или невольно) определить, выделить способных к своему предмету детей и пробудить у них

любовь к нему. Очень часто дети, не нашедшие подтверждения своим способностям к учению хотя бы по одному или нескольким учебным предметам, навсегда теряют интерес к школе и учению вообще. Избежать этого может помочь психопрофилактическая работа психолога как с детьми, так и с педагогами, которая начинается еще задолго до встречи учеников со своими новыми учителями.

Свои проблемы возникают и в работе с учащимися IX класса, когда перед ними остро встают сложные проблемы самоопределения.

Все эти критические точки психологу приходится постоянно держать в центре своего внимания, именно на них направлена основная деятельность по психологической профилактике. Причем очень важно привлечь к решению этих проблем и, главное, их предупреждению педагогический коллектив школы и родителей школьников.

Психолог ведет работу по подготовке детей, подростков и старших школьников к постепенному осознанию тех сфер жизни, деятельности, профессий, которые им интересны и в которых они хотели бы реализовать свои способности и знания.

Психолог стремится создать благоприятные, доброжелательные отношения между родителями и педагогами. Для этого необходимо помочь взрослым вступить в взаимоотношения, результатом которых может стать следующая благоприятная реальность: родители должны относиться с уважением и благодарностью к педагогам, которые занимаются с их детьми, помогают им стать умнее, талантливей, взрослее, а педагоги уважают родителей своих воспитанников и благодарны им за доверие.

Психодиагностика как одно из направлений деятельности педагогического психолога

Работа психодиагноста предъявляет к нему ряд важных требований. Самые простые и очевидные — это умение располагать к себе людей и доскональное знание используемых психодиагностических методик и условий их применения. Кроме того, каждому психологу, работающему в области психодиагностики, необходимо знать и соблюдать важнейшие **профессионально-этические принципы**:

1. Принцип личной ответственности за проводимую работу.
2. Принцип профессиональной тайны (нераспространения научных психодиагностических методик).
3. Принцип конфиденциальности (соблюдения тайны полученной психологической информации от посторонних).
4. Принцип научной обоснованности (применяемые методики должны соответствовать требованиям надежности, валидности, дифференцированности и точности результатов).
5. Принцип объективности (интерпретация результатов и выводы должны делаться в строгом соответствии полученным показателям).
6. Принцип обеспечения суверенных прав личности, который включает:

а) добровольность участия в психологическом обследовании (кроме особых случаев в судебной и медицинской практике);

б) психопрофилактическое изложение результатов (осторожность и деликатность, адекватность и доступность языка, готовность использовать эквивалентную методику);

в) предупреждение о вероятности выдачи такой информации о себе, которую человек сам не осознает;

г) право знать результаты обследования (при тестировании детей родители также имеют это право).

Психодиагностика является универсальным научным инструментом, используемым во всех прикладных областях психологии. В последние годы все большее признание и распространение получает определение предмета психодиагностики как постановки **психологического диагноза** (А.А. Бодалев, В.В. Столин).

Термин «диагноз» понимается как распознавание любого отклонения от нормального функционирования или развития и как определение состояния конкретного объекта.

Психологический диагноз – это заключение о состоянии и свойствах испытуемого на основании комплексного анализа отдельных показателей и характеристик.

В качестве критериев установления психологического диагноза выступают следующие положения:

1. Психологический диагноз должен раскрывать специфические особенности явления, присущие данному человеку, упорядоченные в соответствии с их удельным весом в психоматическом состоянии обследуемого.

2. Диагноз не ограничивается констатацией наличного, он должен включать причинно-следственные отношения возникновения симптомов и прогноз.

3. Психологический диагноз должен обладать *прогностичностью* (для психодиагностики принцип прогностичности является одним из ведущих).

4. Психологический диагноз должен быть представлен с помощью объясняющих понятий, опирающихся на описательный материал, характеризующий поведение человека в условиях исследования.

5. Психологический диагноз устанавливается путем экспериментального исследования психической деятельности и личностной сферы испытуемого и представляет собой объективный анализ его физического и психического развития.

Существенными характеристиками школьной психодиагностики выступают ориентированность на исследование отдельной личности (или группы), в поведении и деятельности которой наблюдаются психологически обусловленные отклонения, недостатки, и осуществление обследования в целях коррекции, оказания помощи в их преодолении. При этом необходимо ориентироваться на **возрастную норму развития** – средний уровень развития изучаемого свойства у большой группы психически и физически

здоровых детей, отобранных на случайной основе. Однако количество вариаций вокруг нее весьма значительно.

Недостатки – это отсутствие положительных качеств, свойств, умений и навыков, которые должен иметь ребенок определенного возраста.

Отклонения – появление вместо положительных – полярных отрицательных качеств, свойств, привычек.

Дисгармония развития – процесс и результат развития, характеризующийся несбалансированностью психических процессов, свойств, качеств и состояний, обуславливающих неустойчивость и противоречивость личности и нарушающих ее социализацию и индивидуализацию.

Нарушения (аномалии) развития (дизонтогенез) – ограничение, сужение границ психологических возможностей ребенка в силу функциональной недостаточности, грубого дефекта или распада психологических функций.

Деформация развития – такие отклонения, нарушения развития, которые вытекают из подавленности самореализации личности и приводят к извращению самой сути развития.

Таким образом, психодиагностика рассматривается как наука и практика постановки психологического диагноза, а школьная психодиагностика является одним из ее направлений. Последняя призвана отслеживать динамику психического и личностного развития детей и подростков и своевременно обнаруживать различные девиации этого процесса, их психолого-педагогические причины с целью оказания психологической помощи.

Задачами психодиагностического обследования детей и подростков являются:

1) изучение проявления отдельных симптомов психического состояния ребенка и личностных свойств в целом; уровня развития психологических функций с учетом возраста и образования;

2) получение данных о динамике развития (продольные срезы), влиянии вида обучения, технологии, методов, микросоциального окружения на развитие и его перспективы;

3) исследование характера психического развития, его темпов;

4) исследование психических новообразований возраста как характеристик качества развития.

Психодиагностика располагает богатым арсеналом

малоформализованных (наблюдение, эксперимент, беседа, интервью, анкета, анализ продуктов деятельности, дидактические тесты или тесты учителя) и

строго формализованных методов (опросники, психологические тесты). Между ними существуют родственные связи.

Например, основой психологических и дидактических тестов является анализ продуктов деятельности, многие из них предполагают проведение индивидуальной беседы и, конечно же, включают наблюдение за

особенностями поведения испытуемых. Многие из указанных методов с успехом могут применяться в психодиагностической деятельности.

Обоснованный выбор методов, обеспечивающий эффективность психодиагностического исследования, предполагает:

- а) учет поставленных задач;
- б) выявление особенностей проявления изучаемых психических свойств в процессе деятельности;
- в) соотношение различных взаимодополняющих друг друга методов;
- г) валидность методик, т.е. точное соответствие инструмента исследуемому параметру;
- д) получение дополнительной информации при нецелевом использовании других методов;
- е) оптимальный подбор количества методов в соответствии с целью, возрастом и условиями;
- ж) предъявление методик с учетом особенностей контакта и в возрастающей степени сложности.

Выводы психодиагностического исследования используются как в широком (диагноз личности, прогноз развития, использование выявленных особенностей в учебно-воспитательной работе), так и в узком плане (индивидуальная работа).

Работа психодиагноста требует в первую очередь знания методов и методик психологического исследования, хороших навыков их практического применения. Немаловажное значение имеют личностные особенности психолога и особенности его индивидуального профессионального стиля (Г.А. Абрамова).

Чтобы взаимодействие с клиентом было корректным, психодиагност должен точно представлять содержание и назначение методик, которыми он пользуется, знать их теоретическое обоснование и критерии надежности, валидности, достоверности. Кроме того, он должен четко ориентироваться в реальной ситуации обследования, видеть ответственность за получение, использование и хранение психологической информации всеми его участниками.

Практику-диагносту необходимо учитывать конкретные обстоятельства обследования, их влияние на полученные индивидуальные результаты и сопоставлять последние с нормативами.

В отличие от психолога, занимающегося теоретической психодиагностикой, ему в каждой конкретной уникальной ситуации (даже если это ситуация массового обследования) надо решать этические и нравственные задачи взаимодействия с заказчиком, клиентом или пользователем психологической информации.

Практическая психодиагностика не является самоцелью. Она проводится для того, чтобы личностно ориентированно, дифференцированно осуществлять психологическую поддержку и психологическое сопровождение развития личности. Поэтому она должна быть экономичной и носить гуманный и стимулирующий характер.

Психокоррекция как направление деятельности практического психолога в учреждениях образования

Психологическая коррекция – важное и ответственное направление практической деятельности психолога. Она предполагает обоснованное воздействие на дискретные характеристики внутреннего мира человека с целью их изменения.

Психологическая коррекция определяется как направленное психологическое воздействие на те или иные психологические структуры с целью обеспечения полноценного развития и функционирования личности (Исурина Г. Л., 1990).

Психокоррекция – это совокупность психологических приемов, используемых психологом для исправления недостатков психически здорового человека (Р.С. Немов), не имеющих органической основы и не представляющих собой такие устойчивые качества, которые формируются в раннем детстве и в дальнейшем практически не изменяются (А. А. Осипов). Под **психологической коррекцией** понимают деятельность психолога по исправлению особенностей психического развития, не соответствующих его оптимальной модели, которая отражает возрастную норму и обусловливается индивидуальными возможностями ребенка.

Психокоррекционная работа в учреждении образования представляет собой совокупность психолого-педагогических воздействий, предполагающих либо исправление, либо профилактику недостатков и отклонений в развитии ребенка. Она осуществляется в двух взаимосвязанных формах: *симптоматической*, направленной на отдельные отклонения, и *этимологической*, ориентированной на источники и причины этих отклонений.

Психолог, занимающийся коррекцией, работает *по схеме*: что есть; что должно быть; что надо сделать, чтобы было должное.

Методологические подходы к проблеме психокоррекции, принятые за рубежом, можно разделить на две большие группы – *психодинамические* и *поведенческие* – зависимости от ориентации на ту или иную парадигму предмета психологии – сознание или поведение. Указанные подходы обуславливают цели, стратегии, тактики и методы психокоррекционной работы с детьми и подростками.

В рамках психодинамического подхода выделяются игротерапия, арттерапия, а также детский психоанализ. Поведенческий подход связан с формированием у ребенка оптимальных моделей адаптивного поведения и поведенческих навыков путем научения (жетонная программа), развития исполнительской компетентности (тренинг поведения), модификации поведения через изменение образа мыслей (когнитивная терапия), развития саморегуляции.

Деятельностный подход, сформировавшийся преимущественно в отечественной психологической школе, предполагает коррекцию за счет организации специального обучения деятельности, в ходе которой подвергающийся коррекции человек овладевает психологическими

средствами, позволяющими на новом уровне осуществлять контроль и управление внутренней и внешней активностью (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, П.Я. Гальперин).

Содержание и выбор методов психокоррекционной работы обусловлены спецификой объектов, их состоянием, а также предметом коррекции.

Объект психокоррекции – это отдельные сферы личности, подвергающиеся изменению, ее *предмет* – та психическая реальность, на которую направлено психокоррекционное воздействие. Например, если объектом коррекции являются нарушения поведения ребенка, то предметы, в зависимости от локуса жалобы, могут быть самые разнообразные: образ «Я», отношение к учителю, мотивация учения и др.

По содержанию можно выделить общую личностную коррекцию, коррекцию отдельных сторон, сфер и качеств личности, коррекцию деятельности и отношений.

Личностная коррекция направлена на позитивное изменение Я-концепции ребенка, уровня его притязаний, гармонизацию личностного баланса, усиление Эго. Она предполагает работу по преодолению дисгармонии, незрелости, невротичности личности, комплекса неполноценности, нарушений половой идентификации и других негативных личностных проявлений.

Коррекция познавательной сферы направлена на формирование познавательной мотивации, развитие познавательных психических процессов, тренировку интеллектуальных функций и способов умственной деятельности, преодоление синдрома дефицита внимания, выработку когнитивных стилей.

Коррекция эмоциональной сферы связана со снижением психоэмоционального напряжения, дезактуализацией фрустрированных потребностей ребенка, разрушением аффективных образа мира и стереотипов поведения, оздоровлением социальной среды. Она предполагает развитие социальных эмоций и способов безопасного эмоционального реагирования и формирование навыков эмоционального контроля поведения у ребенка.

Коррекция волевой сферы – это развитие произвольности психических процессов, формирование целеполагания, мотивации, осмысленности и рефлексивности поведения, преодоление незавершенности действий ребенка.

Коррекция поведенческой сферы связана с формированием внутренней позиции ребенка, овладением веером социальных ролей, репетицией социально одобряемых моделей поведения, навыками саморегуляции и самоконтроля, преодолением негативных стереотипов.

Коррекция игровой или учебной деятельности направлена на развитие личностной, социальной и учебной мотивации, овладение средствами и способами деятельности, навыками целеполагания, контроля и самооценки.

Коррекция отношений ребенка предполагает изменение социальной ситуации развития, ее субъективного восприятия ребенком; развитие социального интеллекта, интуиции, эмпатии и рефлексии; повышение

социального статуса; разрешение внутренних и внешних психологических конфликтов.

В психоаналитическом подходе психокоррекционная работа направлена на смягчение симптомов внутреннего конфликтного взаимодействия между Сверх-Я и Оно через преодоление неадекватных психологических защит.

В бихевиористском направлении отклонения от нормы, вызывающие необходимость в психокоррекции, рассматриваются как результат «вредного» научения. Поэтому основной упор делается на изменении тех форм поведения, которые не соответствуют обстоятельствам жизни клиента; коррекционная работа осуществляется, прежде всего, как обучение нужным формам поведения.

В экзистенциально-гуманистическом направлении психокоррекционная работа понимается, прежде всего, как создание условий для позитивных личностных изменений (личностного роста, самоактуализации, расширения пространств бытия). При этом задача психолога состоит не в приведении индивидуальных особенностей клиента в соответствие нормам психического развития, а в ориентации на уникальные возможности, потенциалы, ресурсы личности. В отечественной психологии содержание психокоррекционной работы отражает теоретические подходы основных научных школ. Например, в рамках культурно-исторического подхода психокоррекция понимается как развитие высших психических функций через овладение знаковыми системами при учете зоны ближайшего развития. Деятельностная парадигма связывает психокоррекцию с формированием системы действий и четкой структуризацией деятельности.

Методы и приемы психокоррекции можно рассматривать не только с позиций основных теоретических направлений психологии, но и с точки зрения целей психокоррекции. Так, авторы «Рабочей книги практического психолога» **в индивидуальной психокоррекции выделяют два направления:**

1. Методы усиления регулирующих функций психики, развития эмоционального самоконтроля и самоуправления; при этом задача улучшения психической саморегуляции клиента решается с помощью деловых бесед, в ходе которых обсуждаются конкретные поступки, действия клиента, имеющие место затруднения; осуществляется коррекция познавательных и эмоциональных компонентов саморегуляции через убеждение, развитие *контролирующих эмоций* и формирование адекватных реакций на различные внешние воздействия со стороны руководителя или коллеги, члена семьи или случайного инициатора конфликтной ситуации;

2. Методы нормативно-ценностной коррекции, объектами которых выступают нормативные комплексы, обуславливающие отказ от подчинения совместным принципам, целям, задачам, протест против регламентации; ощущение необоснованного лишения свободы часто приводит к вредным привычкам, нездоровым пристрастиям. Методы групповой психокоррекции, как правило, нацелены на выработку норм личностного поведения и

межличностного взаимодействия, развития способности гибко реагировать на ситуацию, быстро перестраиваться в различных условиях и разных группах. В качестве таких методов используются специально разработанные психотехники, упражнения, ролевые игры, групповые дискуссии и т. п.

Психологическое консультирование в системе деятельности педагога-психолога

Психологическое консультирование - работа непосредственно с людьми, направленная на решение различного рода психологических проблем, связанных с трудностями в межличностных отношениях, где основным средством воздействия является определенным образом организованная беседа (Ю.Е. Алешина). Суть психологического консультирования состоит в том, что психолог, пользуясь профессиональными научными знаниями, создает условия для другого человека, в которых тот переживает свои новые возможности в решении собственных психологических задач (Г.С. Абрамова).

Критерием эффективности этого вида профессиональной деятельности психолога является появление у другого человека новых переживаний в той или иной ситуации.

В психологическом консультировании психолог может опираться на различные *теории и методические подходы*. Наиболее популярными среди них являются психоанализ (З. Фрейд), индивидуальная психология (А. Адлер), аналитическая психология (К. Юнг), транзактный анализ (Э. Берн), когнитивная терапия (А. Бандура), рационально-эмоциональная терапия (А. Эллис), гештальттерапия (Ф. Перлз), групповая терапия (К. Роджерс), логотерапия (В. Франкл), психодрама (Дж. Морено).

Для каждого направления характерны специфические методические приемы, цели и задачи консультирования, область психической реальности, с которой работает психолог, позиции клиента и консультанта.

Психологическая консультация может проводиться в индивидуальной и групповой формах. Групповые консультации организуются после предварительных индивидуальных консультаций для людей со сходными психологическими проблемами и делятся на следующие виды:

- однократные и многократные;
- по личному обращению;
- в результате вызова, направления;
- без дополнительного тестирования, с дополнительным тестированием;
- без привлечения методов психологической коррекции и с привлечением этих методов;
- в чистом виде и в комбинации с другими видами психологической помощи.

Кроме того, возможно выделение различных видов консультаций в зависимости от теоретического подхода, в рамках которого работает

психолог-консультант (когнитивная психология, бихевиоризм, гуманистическая психология, психоанализ и др.).

По характеру решаемых задач различают возрастно-психологическое, профессиональное, психолого-педагогическое, кризисное и другие виды психологического консультирования.

Особенности возрастно-психологического и психолого-педагогического консультирования

Возрастно-психологическое консультирование имеет основной *целью* контроль за ходом психического развития ребенка на основе представлений о нормативном содержании и периодизации этого процесса (Г. В. Бурменская, О.А. Карабанова, А. Г. Лидерс).

Его *задачи* отражаются в психолого-педагогическом назначении:

1. Ориентация родителей, учителей и других лиц, участвующих в воспитании, в проблеме возрастных индивидуальных особенностей психического развития ребенка.

2. Своевременное первичное выделение детей с различными отклонениями и нарушениями психического развития, направление их к специалистам.

3. Предупреждение вторичных психологических осложнений у детей с ослабленным соматическим или нервно-психическим здоровьем, рекомендации по психогигиене и психопрофилактике.

4. Составление рекомендаций по психолого-педагогической коррекции трудностей обучения, воспитания и общения для учителей и родителей.

5. Составление рекомендаций по воспитанию детей в семье.

6. Коррекционная работа в специальных группах с детьми, родителями, педагогами. Психолого-педагогическое просвещение населения.

Содержательная специфика возрастно-психологического консультирования концентрируется вокруг проблем психического развития ребенка. В соответствии с общей схемой возрастно-психологического консультирования полученные сведения группируются в четырех основных разделах:

- 1) состояние здоровья;
- 2) сведения об особенностях социальной обстановки, в которой ребенок растет;

- 3) данные об особенностях поведения и деятельности ребенка;

- 4) дифференцированная характеристика развития познавательной и эмоционально-личностной сфер ребенка. На основе полученных сведений психолог *делает выводы*:

- общая оценка уровня развития;
- сущность трудностей ребенка;
- степень их сложности;
- факторы, провоцирующие трудности;
- сферы воздействия с целью снижения остроты проблемы;
- условно-вариантный прогноз развития.

Для проведения возрастно-психологического консультирования психологу необходимы знания возрастной и педагогической психологии. Опираясь на общие закономерности возрастного развития, знание психических новообразований и психологических проблем каждого возраста и соотнося их с индивидуальными особенностями развития детей и подростков, психолог может делать выводы и прогнозировать ситуацию дальнейшего развития.

Р.С. Немов выделяет психолого-педагогическое консультирование как особый вид консультативной работы. К нему он относит обсуждение с клиентом вопросов обучения и воспитания детей, научения чему-либо и повышения педагогической квалификации взрослых людей, педагогического руководства, управления детскими и взрослыми группами и коллективами, совершенствования программ, методов и средств обучения, психологическое обоснование педагогических экспериментов и инноваций и др. В данном виде консультирования речь идет о том, какие педагогические технологии или их отдельные составляющие нужно применять в конкретных ситуациях и какое влияние на развитие личности они могут оказывать.

Психолого-педагогическое консультирование предполагает наличие у консультанта педагогического образования и опыта обучения и воспитания.

РЕПОЗИТОРИЙ БГУ

Тема: Основные направления работы психолога с детьми дошкольного возраста

1. Проблемы социализации дошкольников.
2. Проблема развития и обучения в практической работе с дошкольниками.
3. Развивающая работа с детьми младшего и среднего дошкольного возраста (3-5 лет).

Литература:

1. Практическая психология образования. Учебное пособие 4-е изд. / Под редакцией И. В. Дубровиной – СПб.: Питер, 2004. – С.183 – 234.
2. Методические рекомендации о деятельности социально-педагогической и психологической службы учреждения образования: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://luninec.edu.by/ru/main.aspx?guid=12881> - Дата доступа: 05.01.2017.

Практические проблемы социализации дошкольников

Благополучие ребенка в школьные годы, во многом зависит от того, насколько успешным оказался его ранний социальный опыт.

Однако в практике работы с детьми раннего и дошкольного возраста проблема социализации занимает второстепенное место, зачастую отождествляясь с воспитательным процессом. Между тем, понятие социализации не подменяет и не заменяет собой понятий обучения и воспитания.

Под **социализацией** принято понимать весь многогранный процесс освоения человеком опыта общественной жизни и общественных отношений. В ходе социализации человек приобщается к нормам и правилам общественного устройства, осваивает значение разных социальных явлений, овладевает определенным уровнем культурных знаний и навыков. В результате человек приобретает качества, ценности, убеждения, общественно одобряемые формы поведения, без которых невозможна нормальная жизнь в обществе.

В психологии существуют и другие подходы к пониманию социализации. Так, в контексте психоанализа социализация интерпретируется как вхождение изначально враждебного социуму индивида в нормальную социальную среду, как «очеловечивание» ребенка вопреки его природной асоциальности. В школе Ж. Пиаже социализация понимается как процесс адаптации к социальной среде. Считается, что по достижении определенного уровня развития, а именно с появлением способности отделить свою точку зрения от чужой (примерно в семилетнем возрасте), ребенок обретает возможность сотрудничать с другими людьми.

Основными факторами социализации ребенка являются семья, детские дошкольные учреждения, школа, уличные группы детей, другие социальные институты и организации.

Роль семьи в процессе социализации огромна. Понимая социализацию в широком плане как приобщение ребенка ко всему богатству человеческой культуры, важно понимать, что основным условием этого является овладение

им речью и, соответственно, развитие понятийного, специфически человеческого мышления.

Маленький ребенок овладевает речью лишь в том случае, если она выполняет свою социальную функцию — функцию общения. Она должна быть обращена к нему лично и сопровождать определенные действия взрослого, а не просто звучать в комнате, где находится ребенок. Слово приобретает для ребенка смысл только тогда, когда оно сопровождается какими-то изменениями в его самоощущении.

Первичный опыт, связанный с периодом раннего детства, с формированием основных психических функций и элементарных форм общественного поведения, выступает в качестве одного из основных источников социализации индивида.

Семья является для ребенка не только источником и условием развития его психики, расширения его знаний и представлений об окружающем мире, но и как первая модель принятых в данном конкретном направлении работы психолога с детьми дошкольного возраста социальных отношений, с которой он встречается.

Чем старше становится ребенок, тем большую роль начинает играть такой аспект его социального развития как овладение нормами и правилами общественных взаимоотношений. Недостаточно просто снабдить ребенка знаниями о том, как устроено человеческое общество, как принято себя вести в нем. Необходимо создать ему условия для приобретения *личного* социального опыта, поскольку социализация предполагает активное участие самого человека в овладении культурой человеческих отношений, освоении социальных норм и ролей, выработке психологических механизмов социального поведения.

Дошкольный возраст является периодом активного усвоения *социальных норм*. Высокий темп психического и личностного развития ребенка-дошкольника, его открытость миру и новому опыту создают благоприятную психологическую почву для вступления в общественную жизнь. Социализация — процесс весьма длительный, расширение и обобщение социального опыта происходит на протяжении всей жизни человека. Однако начинается она очень рано, одновременно с тем, моментом, когда ребенок физически отделяется от матери.

Вся история развития ребенка — это цепь последовательных стадий: Помогая ребенку войти в общество, необходимо не только снабдить его набором знаний о принятых нормах и требованиях, но и предоставить ему возможность применить эти сведения в личном опыте взаимодействия с самыми разными людьми. Качество социализации определяется не только конкретным содержанием и перечнем общекультурных навыков ребенка, но и тем, какую роль в их приобретении сыграла собственная активность ребенка.

Чем позже ребенок «выйдет» из семьи, тем в более жесткую социальную среду он попадет. Различия заметны даже при продвижении по возрастным группам детского сада: чем старше будет та группа, в которую

впервые поступит ребенок, тем больше требований будет предъявлено к его физической и психологической зрелости. Требования же школы к социальному развитию ребенка весьма высоки; соблюдение норм и правил школьной жизни требует от него значительного напряжения.

Социальный норматив поступающего в школу ребенка предполагает следующее: «Ребенок хорошо ориентируется в новой обстановке; способен выбрать адекватную альтернативу поведения; знает меру своих возможностей; умеет попросить о помощи и оказать ее; уважает желания других людей, может включиться в совместную деятельность со сверстниками и взрослыми. Он не будет мешать своим поведением Другим, умеет сдерживать себя и заявить о своих потребностях в приемлемой форме. Социально развитый ребенок способен избежать нежелательного общения. Он чувствует свое место в обществе других людей, понимая разный характер отношения к нему окружающих; управляет своим поведением и способами общения» (Парамонова Л. А. и Др. Карта индивидуального развития ребенка-дошкольника).

Несмотря на достаточно жесткую регламентированность жизни детских дошкольных учреждений, вся сфера межличностных отношений в них принадлежит детям. Они самостоятельно приобретают весьма богатый опыт взаимоотношений с другими детьми и взрослыми. К моменту поступления в школу такие дети обладают целым рядом социальных навыков, позволяющих им установить адекватные отношения с учителями и одноклассниками.

В отличие от них так называемые «домашние» дети начинают испытывать трудности с самого первого дня пребывания в школе. Им зачастую бывает сложно познакомиться с детьми, обратиться к незнакомым взрослым в школе, они не всегда умеют ладить с другими и разрешать конфликты без помощи взрослых. Более опытные в социальном отношении одноклассники отнюдь не стремятся оказать психологическую поддержку такому ребенку.

Следовательно, **одной из задач практического психолога, работающего с детьми дошкольного возраста, является помощь родителям в преодолении их собственной неготовности «отпустить руку» ребенка и позволить ему войти в общество в наиболее мягкой и доступной для него форме.**

Каковы же критерии психологической готовности ребенка к выходу из семьи?

Критериями психологической готовности ребенка к поступлению в детское дошкольное учреждение принято считать следующие:

- ♦ ребенок соглашается ненадолго отпустить мать от себя;
- ♦ у него появляется интерес к другим детям на улице;
- ♦ ребенок владеет основными навыками самообслуживания.

В целом проблема психологической готовности ребенка младшего школьного возраста к вступлению в общественную жизнь является чуть не менее важной, чем проблема готовности к школьному обучению-

игнорирование ее и порождает в дальнейшем так называемого «несадовского» (а потом и «нешкольного») ребенка, не могущего и не желающего принять иные, более жесткие, чем в семье, социальные нормы и выдвигающего в качестве защитного механизма бесконечные соматические и нервные заболевания.

Психолог, работающий в детском учреждении, старается помочь детям научиться жить среди других людей. Он проводит с ними игровые занятия, учит принимать и соблюдать правила, терпимо и уважительно относиться друг к другу, консультирует воспитателей и весь персонал детского сада. Но наиболее трудной оказывается работа с родителями, которым необходима психологическая поддержка в изменении их внутренней установки на право ребенка быть самостоятельным членом человеческого общества.

Проблема развития и обучения в практической работе с дошкольниками

Исследования последних лет показали, что маленький ребенок очень пластичен и легкообучаем; он может освоить значительно больше, чем считалось прежде, что открывает новые перспективы существенного обогащения познавательного содержания дошкольной программы обучения и воспитания (Запорожец А. В., 1986). Однако возможности ребенка не беспредельны, они ограничены возрастными психофизиологическими особенностями.

Прежде всего нельзя забывать о том, что ребенок интенсивно растет. Растут и созревают его мозг и нервная система, их функциональные особенности еще не сложились, и их возможности пока ограничены. Поэтому, создавая новые интенсивные программы работы с детьми дошкольного возраста, необходимо иметь в виду не только то, чего они способны достигнуть, но и то, каких физических и нервно-психических затрат им это будет стоить.

Очень показательны в этом отношении приводимые психологом *А.Бернштейном* данные о развитии двигательной сферы дошкольника (1990). В отличие от детей преддошкольного возраста дети 3-7 лет подвижны и грациозны, у них хорошо развита способность к передвижениям и к выразительным движениям. Однако все это двигательное богатство возможно лишь при свободных движениях в ущерб точности. Стоит заставить ребенка производить точные движения, как у него сразу же наступает утомление. Неспособность к точности движений обусловлена недоразвитием корковых структур. Кажущаяся двигательная неутомимость ребенка связана с тем, что он не производит продуктивных рабочих движений (какие требуются, например, при письме).

Есть еще один очень важный аспект нейропсихического развития ребенка. Анатомическое созревание (миелинизация) центрально-нервных субстратов психических функций происходит постепенно и сопровождается поочередным функциональным вступлением в строй мозговых структур. Тем не менее зрелость отдельных нервных структур еще не обеспечивает полноценного функционирования соответствующих психических

механизмов: полного совершенства и налаживания они достигают значительно позже, после того как между этими структурами будет налажена координация. Этот этап довольно длителен, и его окончание приходится иногда на постпубертатный период.

Другим аспектом данной проблемы является вопрос о формах обучения, оказывающих влияние на психическое развитие. В. В. Давыдов отмечает, что сама форма обучения и воспитания расширяет свои возможности при переходе от одного возраста к другому (1972).

Для ребенка 3 лет ознакомление с новым предметом является важным условием его психического развития, это новое знание. Для маленького ребенка любое новое знание имеет жизненный смысл, ибо кругозор ребенка прямо влияет на его психическое развитие, а у взрослого человека многознание не приводит к дальнейшему развитию ума. Следовательно, развитие психики в процессе обучения и воспитания непосредственно связано с развитием их форм в зависимости от возраста человека.

Максимальный эффект в реализации больших возможностей ребенка-дошкольника достигается лишь в том случае, если применяемые методы и формы воспитания строятся в соответствии с психофизиологическими особенностями дошкольного возраста, т. е. обучение дошкольников возможно в форме дидактических игр, непосредственных наблюдений и предметных занятий, различных видов практической и изобразительной деятельности, но никак не в виде традиционного школьного урока.

Особую остроту этой проблемы подчеркивал и Л. С. Выготский, характеризуя возникающий в дошкольном возрасте тип обучения как промежуточный между спонтанным, свойственным ребенку раннего возраста, и реактивным, присущим школьному возрасту. Он отмечает, что ребенок в дошкольном возрасте уже может обучаться по программе задаваемой взрослым (учителем), однако лишь в меру того, как программа учителя становится его собственной программой, сливается с естественным ходом развития ребенка. Этот промежуточный тип обучения был назван им *спонтанно-реактивным*.

Таким образом, мы вплотную подошли к вопросу о том, что такое *развивающее обучение*. Ответить на него можно исходя из двух точек зрения на цели, стоящие перед развивающим обучением.

Чаще всего развивающее обучение рассматривается как средство повышения или ускорения умственного развития детей разных возрастов. Другая позиция, активно отстаиваемая в отечественной психологии В. В. Давыдовым (1986), состоит в том, что обучение только тогда может считаться развивающим, когда оно способно изменить тип мышления человека, превратив его из рассудочного, «классифицирующего», продуцируемого всей сложившейся системой обучения и воспитания (даже в самых передовых его формах), в разумное, «теоретическое».

Практическое, рассудочное мышление, с точки зрения *вышеназванной позиции*, позволяет человеку в результате многократно повторяющегося опыта выделить нечто общее, сходное у ряда предметов или ситуаций,

абстрагировать его от частных случаев и обобщить, разорвав тем самым генетическую связь целого и его части. В отличие от этого теоретическое мышление — это способность выводить одни элементы из других, видеть генетическую связь внешне несходных объектов. По мнению автора приведенной точки зрения, реальная возможность изменить тип мышления появляется в младшем школьном возрасте.

Различия в подходах к проблеме развивающего обучения обусловлены не только разным пониманием его цели, но и разными средствами его реализации. Так, одни психологи решающее значение придают изменению содержания и формы образования (Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов), другие достигали развивающего эффекта обучения главным образом посредством усовершенствования методов обучения (Л. В. Занков), третьи пытались средствами обучения изменить способы умственной деятельности школьников и тем самым повысить эффективность Усвоения (Н. А. Менчинская, Д. Н. Богоявленский).

Таким образом, **развивающим называют такое обучение, которое так или иначе оказывает влияние на умственное и психическое развитие ребенка.**

Говоря о развивающем обучении, имеют в виду работу прежде всего с детьми школьного возраста, для которых учебная деятельность является ведущей и, следовательно, предоставляющей наиболее благоприятные возможности для эффективного развития психических процессов и личностных качеств средствами обучения.

Применительно к дошкольникам правильнее говорить о развивающих занятиях или развивающей работе, поскольку учение не является основным видом деятельности ребенка-дошкольника, несмотря на все попытки раннего обучения. Однако, понимая обучение в самом широком смысле как ознакомление ребенка с окружающим миром во всей его полноте и взаимосвязях, можно использовать и понятие «развивающее обучение», ибо маленького ребенка развивает любое новое знание или новый опыт.

Смысл развивающих занятий в том, чтобы продвинуть вперед психическое развитие ребенка, совершенствуя его восприятие, внимание, память, мышление, речь, двигательную сферу, произвольное поведение, т. е. те психические функции и личностные качества, которые лежат в основе успешного освоения ребенком в будущем собственно учебной программы.

Результаты работы психолога не всегда проявляются быстро и не бывают столь наглядными и очевидными, как результаты обучения. Если с занятий по рисованию или иностранному языку ребенок выносит определенную сумму знаний, умение, которое он может продемонстрировать, то одно-два занятия с психологом могут и не дать столь ощутимых и очевидных результатов, что порой создает иллюзию бесполезности подобной работы. Важно довести до сознания родителей и персонала детского сада, что работа психолога направлена не на обучение ребенка, а на его развитие, которое идет постепенно, достаточно медленно, и потому положительный результат достигается не сразу и не вдруг, а

проявляется исподволь, порой незаметно для окружающих ребенка взрослых. Однако неожиданно они замечают, что в ребенке что-то изменилось, например, исчезли какие-то нежелательные формы поведения, появилась способность выполнять такие виды деятельности, которые раньше были ему недоступны.

Основной формой организации и проведения развивающих занятий с детьми-дошкольниками является игра, ведущий в этом возрасте вид деятельности, создающий наиболее благоприятные условия для психического и личностного развития ребенка. Поскольку в ситуации

Ребенку понятна необходимость приобретения новых знаний способов действия, он сам стремится научиться тому, чего еще не знает. **Развивающая игра** — это не любые действия с дидактическим материалом и не игровой прием на обязательном учебном занятии. Это специфическая, полноценная и достаточно содержательная для детей деятельность, имеющая свои побудительные мотивы и способы действий.

Развивающая работа с детьми 2-3 летнего возраста

Весьма распространенным является представление о том, что развивающие занятия с детьми — это специальная работа, к которой можно приступить лишь по достижении ребенком определенного, как правило, трехлетнего возраста. Именно с этих позиций составлено большинство имеющихся сегодня программ по развитию детей дошкольного возраста. Конечно, если иметь в виду циклы систематических занятий, близких по своей сути к учебным, то такое представление кажется вполне оправданным. Ребенка преддошкольного возраста сложно включить в регулярные занятия, организуемые по инициативе взрослого, по следующим причинам:

- ♦ ему трудно удерживать внимание в течение даже небольшого отрезка времени, особенно если затеянная взрослым игра не столько интересна ребенку, сколько полезна для его развития;
- ♦ он не всегда хорошо понимает обращенную к нему речь и зачастую не в состоянии ответить на вопрос;
- ♦ у него вообще пока мало умений и навыков, на которые можно опереться при организации развивающих занятий.

И, тем не менее, развивающая работа с детьми преддошкольного возраста не только возможна, но и остро необходима. Особенно отчетливо это ощущают родители: видя все возрастающие возможности своего ребенка, они стремятся как можно раньше начать знакомство с буквами и цифрами, подменяя таким образом работу по развитию ранним обучением. Зачастую такая подмена происходит исключительно по неведению и психологической безграмотности родителей, искренне не понимающих разницы между обучением школьным навыкам и развитием познавательных процессов. Проблеме развития детей преддошкольного возраста посвящены работы Я. Я. Авдеевой и С. Ю. Мецераковой, Е. О. Смирновой, Масару Ибуки, Б. П. и Л. А. Никитиных, Б. Уайта, Д. Чейпи и др.

Ранний опыт ребенка создает тот фон, который ведет к развитию навыков речи, умению слушать и думать. Закладываемое в это время

эмоциональное отношение к жизни и людям и наличие или отсутствие стимулов к интеллектуальному развитию оставляют неизгладимый след на всем дальнейшем поведении и образе мыслей человека.

Раннее развитие ни в коей мере не тождественно раннему обучению чтению, письму и счету; оно не должно сводиться к стремлению напичкать малыша разнообразной и бессмысленной для него информацией. Речь идет о развитии в первую очередь умения рассуждать, оценивать, воспринимать и пр., т. е. о развитии психических процессов и личностных качеств ребенка в естественных условиях. Для этого не нужны никакие специальные программы: важно то, как ведут себя родители, что они делают, как разговаривают с ребенком.

Именно родителям, имеющим возможность общаться с ребенком лицом к лицу, принадлежит исключительная роль в развитии ребенка.

Либо родители стараются обеспечить ему наиболее благоприятные (в рамках возможного) условия, либо пускают его развитие на самотек, и тогда возможность ориентировать ребенка на максимальное раскрытие его внутреннего потенциала будет упущена.

Нельзя при этом забывать и о том, что не менее активная роль в интеллектуальном и личностном развитии ребенка принадлежит ему самому.

Необходимо обеспечить ребенку широкие возможности пользоваться каждым из пяти чувств: знакомясь с миром, он должен видеть, слышать, трогать руками, пробовать на вкус и запах.

Это позволит ему больше узнать о доме, в котором он живет, о мире вокруг. Ведь в раннем возрасте любое приобретенное ребенком знание работает на его развитие.

Необязательно постоянно находиться рядом с ребенком, достаточно быть в пределах его досягаемости. Ведь важно не столько количество, сколько качество времени, которое родители уделяют своему ребенку.

Обобщая сказанное выше, можно выделить основную идею данного периода развития.

Создание для ребенка насыщенной в объективном и субъективном плане среды и своевременное введение нового для него опыта — суть работы по развитию детей дошкольного возраста.

Только тот, кто ухаживает за ребенком изо дня в день, общается с ним, видит, как быстро растут его возможности, способен распознать момент, когда введение нового опыта окажется своевременным именно для данного ребенка, а не для всех детей аналогичного возраста.

В этом — залог полноценного развития ребенка дошкольного возраста. Реализация в дошкольном учреждении наиболее благоприятных условий развития для каждого ребенка — основная задача детского психолога. Эта задача может быть успешно решена только в совместной работе психолога с педагогами и родителями.

Принципиальную роль в развитии маленького ребенка играет не столько наличие или отсутствие специальной программы работы с ним или конкретное содержание такой программы, сколько позиция взрослых —

воспитателей и особенно родителей, их постоянное стремление показывать ребенку и делать вместе с ним то, чем они сами занимаются в повседневной жизни, обращать его внимание на все то, что окружает нас и мимо чего мы давно уже проходим равнодушно, привычно не замечая. Реализация такого поведения не так проста, как может показаться, ибо требует от родителей такой же постоянной открытости миру, которая присуща именно детям. Хорошо известно, какую колоссальную нагрузку несет нервная система маленького ребенка, осваивающего окружающую его жизнь, и точно такая же нагрузка (в качестве дополнения к повседневной) ложится и на его родителей. Идя с ребенком по улице, гораздо проще молча вести его за руку, думая о своих заботах и односложно отвечая на его бесконечные вопросы, чем смотреть на происходящее его глазами, «удивляться» хорошо знакомым вещам и знакомить с тем, что давно уже не вызывает у взрослого никакого интереса.

Например: «Видишь, рябина уже потеряла все листочки, а ягодки, красные, яркие, вкусные, остались. Прилетят зимой птички, поклюют их и сыты будут»; «Смотри, как интересно: половина пруда уже покрылась льдом, а другая — еще нет. Почему так получается?»

Развивающая работа с ребенком дошкольного возраста строится не по принципу специального развития отдельных психических процессов, а направлена на общее, максимально разностороннее ознакомление ребенка с миром предметов, людей и отношений, в ходе которого и происходят постепенное развитие, совершенствование и усложнение всех психических познавательных процессов и личности.

Исключение составляет речевое развитие ребенка. Оно стоит в центре внимания в этом возрасте — наиболее сензитивном именно к развитию речи.

Необходимо поощрять любые, даже самые слабые и нечленораздельные попытки ребенка заговорить, ибо терпение, проявленное родителями на данном этапе, существенно облегчит их задачу в будущем. Пусть ребенок станет полноправным собеседником даже в том случае, если его «язык» понимает только один из членов семьи. Взрослый не должен выступать в роли переводчика детской речи на понятный всем окружающим уровень («Ты хочешь сказать, что голоден?» и т. п.). Гораздо важнее ответить на вопрос ребенка, даже если он задан только жестом и кратким, но выразительным «А?», оказать ему помощь в ответ на протянутую ручку и возглас «Мама!»

В раннем детстве влияние семьи на языковое и когнитивное развитие и приобщение ребенка к жизни общества является решающим. От степени развития ребенка в раннем возрасте, прежде всего языкового, будет зависеть дальнейшее продвижение ребенка в школе, в кругу сверстников, на работе.

Очевидно, что проблема соотношения обучения и психического развития сложна не только в теоретическом, но и в практическом плане. Принципиальным, на наш взгляд, является представление о том, что ни раннее развитие, ни раннее обучение не должно иметь своей целью пропуск какого-либо этапа возрастного развития. Каждый из них имеет свою

собственную ценность, и только максимальное использование всех тех возможностей, которые он предоставляет, дает подлинное развитие как познавательных психических процессов, так и личности ребенка.

Развивающая работа с детьми младшего и среднего дошкольного возраста (3-5 лет)

Все изложенные в предыдущем разделе принципы развивающей работы с детьми преддошкольного возраста сохраняют свою ценность и актуальность и по отношению к детям младшего и среднего дошкольного возраста.

В то же время уровень психического и личностного развития детей 3-5 лет уже позволяет проводить с ними специально организованные как индивидуальные, так и групповые развивающие занятия, построенные в игровой форме. Правомерной становится и разработка конкретных программ развивающей работы, при составлении которых целесообразно принимать во внимание такие аспекты, как:

- * наличие у ребенка потребности в совместной со взрослым деятельности;
- * сензитивность данного возрастного периода для развития определенных психических функций и личностных качеств;
- * зона ближайшего развития.

Остановимся на них более подробно.

Потребность ребенка в совместной со взрослым деятельности существенно изменяется в зависимости от возраста ребенка. Значительное число детей поступает в детский сад в период от двух до трех лет, т. е. до достижения «официального» дошкольного возраста. И воспитатель, занимаясь с детьми по стандартной программе, часто не делает поправки на различия в уровне психического и личностного развития детей преддошкольного и младшего дошкольного возраста, а между тем именно здесь пролегает граница двух возрастных периодов в развитии ребенка.

Для детей раннего возраста (т. е. до трех лет) смысловым центром любой ситуации являются взрослый и совместная с ним деятельность. Общий смысл действия, осваиваемого ребенком, может быть реализован только в том случае, если оно производится так, как показал взрослый. Это справедливо в отношении не только овладения предметными действиями, но и развития речи: ребенок усваивает даваемое взрослым название предмета и ту функцию, которую он выполняет в данной конкретной ситуации. В этот период действия ребенка вызываются непосредственно предметами, а желания еще не стали его личными желаниями. Взрослые заменяют один притягательный для ребенка предмет другим и таким образом управляют его желаниями и поступками.

Однако на границе раннего и дошкольного возраста отношения совместной деятельности приходят в противоречие с новым уровнем развития ребенка. Возникают тенденции к самостоятельной деятельности, у ребенка появляются собственные желания, могущие не совпадать с желаниями взрослых. Возникновение личных желаний превращает действие

в волевое, на основе этого открывается возможность для соподчинения желаний и борьбы между ними. Это же становится предпосылкой для развития в дошкольном возрасте творческих видов деятельности, в которых ребенок идет от собственного замысла к его реализации. Правда, пока еще ребенок весь находится во власти своих желаний, они управляют им, ребенок упорно настаивает на своем желании, несмотря на какое-либо явно более привлекательное предложение взрослого (Эльконин Д. Б., 1989).

Тем не менее в определенных пределах ребенок уже способен к самостоятельным действиям и испытывает острую потребность в реализации этой новой способности. Соответственно ребенку становятся доступны игры, требующие от него известной доли самостоятельности (Палагина Н. Н., 1992). Участие взрослого в этих играх сводится в основном к его присутствию рядом с детьми и к мелкой помощи, оказываемой им по их просьбе. Однако полное устранение взрослого из игры приводит к ее прекращению, а если речь идет о какой-либо продуктивной деятельности, то к резкому снижению качества ее выполнения.

Дети не только демонстрируют способность к самостоятельной игре, но и испытывают потребность в ней. Игра в этом возрасте может стать средством коррекции поведения ребенка, выполняя определенную психотерапевтическую функцию. Опыт показывает, что предоставление ребенку возможности самому организовать игру, которая, в сущности, носит предметно-манипулятивный характер, но все же имеет некоторую примитивную сюжетную основу, способно снять или ослабить острые проявления симптомов кризиса трех лет. Важно при этом, чтобы ни взрослые, ни другие дети в эту игру не вмешивались: инициатива всех сюжетных поворотов и предметных перевоплощений должна принадлежать самому ребенку.

Дошкольный возраст – период возникновения и развития сюжетной и ролевой игры. На этом этапе появляется возможность проведения более сложных коллективных игр, способствующих развитию различных психических функций и личностных качеств, приобретению навыков общения и взаимодействия со сверстниками, развитию произвольности.

Различные возрастные периоды являются **сензитивными** для развития определенных психических функций. *Л. С. Выготский*, говоря о системности сознания, давал яркую характеристику взаимозависимости психических функций в раннем и дошкольном детстве. Основной функцией раннего детства он считал восприятие, в то время как память, внимание, мышление выступают в качестве определенного момента акта восприятия, являясь его продолжением и развитием. Ребенок говорит и с ним говорят лишь по поводу того, что он видит или слышит. При этом память проявляется как активное узнавание, а мышление ограничено действием в наглядном поле. Речь меняет структуру восприятия благодаря обобщению. В дошкольном возрасте ведущую роль начинает играть память, с развитием которой появляются образное мышление и возможность отрыва от конкретной ситуации. Все

выделенные *Выготским* новообразования существенно характеризуют процесс психического развития, присущие дошкольному возрасту.

В соответствии с этим развивающие игры для детей до трехлетнего возраста должны ограничиваться наглядно-действенным планом. Им доступные игры, требующие опоры на зрительный образ (например, ребенок может собрать достаточно сложную разрезную картинку, подбирая один ее элемент к другому, но сделать это, ориентируясь на готовый образец, он не в состоянии; он также не может сложить из мозаики узор по образцу, но с удовольствием выложит собственную «картину»), игры со сложными правилами, которые он не в силах запомнить и адекватно применить. К четырем годам большинство детей начинают справляться с подобными играми, сначала весьма простыми, а потом и более сложными.

При организации занятий с детьми психологу следует принимать во внимание не только наличные возможности ребенка, но и **«зону его ближайшего развития»**. *Л. С. Выготский* отмечал, что только такое обучение можно считать хорошим, которое создает «зону ближайшего развития» и тем самым идет впереди него. Задача развивающей игры и состоит в том, чтобы продвинуть вперед психическое и личностное развитие ребенка.

В какой мере условия и требования той или иной игры могут опережать имеющиеся у ребенка возможности?

Если она ориентирована только на развитые формы психической деятельности ребенка, свойственные предшествующему периоду развития, то происходит лишь закрепление уже пройденных этапов. С другой стороны, слишком большой отрыв условий проведения игры от наличного уровня развития ребенка не принесет желаемого результата – продвижения вперед также не будет.

Основным критерием здесь выступает способность ребенка справиться с игровым заданием при некоторой помощи взрослого, причем при повторных проведениях игры эта помощь постепенно сокращается вплоть до полного отказа от нее. Если же ребенок все-таки не в состоянии отказаться от помощи, можно предположить, что данная игра по своим требованиям находится за пределами «зоны ближайшего развития» ребенка и не способствует прогрессу в его психическом развитии. Такая игра оказывается для ребенка новой по сравнению с теми, с которыми он уже справляется?

Во-первых, она может быть направлена на овладение новыми способами действий с уже знакомыми предметами.

Во-вторых, в нее могут быть включены незнакомые ребенку, предметы, более сложные правила.

В-третьих, можно изменить и сюжетное содержание игры. Каждое такое нововведение предъявляет свои требования к ребенку, активизирует и развивает те или иные структуры его психики. Не следует усложнять игру сразу в двух или более направлениях, ибо в этом случае она может оказаться неожиданно сложной для ребенка и развивающего эффекта иметь не будет, т. е. *выйдет за пределы «зоны его ближайшего развития»*.

Таким образом, *приступая к разработке программы развивающей работы с детьми дошкольного возраста, психолог должен ориентироваться на знания основных психологических закономерностей развития ребенка в разные периоды детства и учитывать индивидуальные особенности конкретного ребенка.* Кроме того, следует иметь в виду, что между развивающим влиянием разных видов детской деятельности существует широкая взаимная компенсация. Например, развитию тонкой моторики способствуют и лепка, и конструирование, и рисование, и раскрашивание, и шитье, и мозаика. Все это готовит руку ребенка к письму ничуть не хуже, а может быть, и лучше принудительного выведения палочек и загогулин на бумаге. Поэтому предпочтение следует отдавать тем занятиям, которые могут быть лучше организованы взрослым и к которым испытывает большую склонность сам ребенок.

Развивающая работа с детьми старшего дошкольного возраста

Старший дошкольный возраст непосредственно предшествует переходу ребенка на следующий, очень важный этап его жизни – поступление в школу. Поэтому **существенное место в работе с детьми шестого года жизни начинает занимать подготовка к школе.**

Здесь можно выделить два аспекта: во-первых, продолжающееся целенаправленное развитие личности ребенка и познавательных психических процессов, лежащих в основе успешного освоения ребенком в будущем собственно учебной программы, а во-вторых, обучение начальным школьным умениям и навыкам (элементам письма, чтения, счета).

Проблема готовности ребенка к школьному обучению рассматривается сегодня в первую очередь как психологическая: приоритет отдается уровню развития мотивационно-потребностной сферы, произвольности психических процессов, операциональных навыков, развитие тонкой моторики руки. Одна лишь интеллектуальная готовность к школе не обеспечивает успешного вхождения ребенка в учебную деятельность. Однако на практике работа со старшими дошкольниками, в первую очередь, сводится к обучению чтению, письму и счету чтобы обеспечить им таким образом некоторую фору на первых порах школьного обучения. Отчасти это спровоцировано и самой учебной программой современной школы: она составлена так, что на отработку начальных навыков письма, чтения и счета времени не отведено. Если ребенок приходит в школу неграмотным, он сразу же отстает от своих более продвинутых одноклассников просто потому, что так составлена программа начальной школы. Формирование же у ребенка соответствующей учебной мотивации, произвольности внимания, памяти, словесно-логического мышления, ориентировки на способ действия, операциональных навыков выступает при этом лишь как побочный продукт обучения: все это должно сформироваться само собой, по мере развития интеллектуальных навыков. Тем не менее это далеко не так. Специальные исследования показывают, что дети, хорошо интеллектуально подготовленные к школе, зачастую плохо пишут, не выполняют правил ведения тетрадей, работы с

дидактическим материалом и испытывают целый ряд других трудностей учебного порядка.

К сожалению, и у педагогов, и у родителей существует убеждение, что достижение ребенком определенного возраста или поступление в школу автоматически должно вести к возникновению и становлению указанных выше качеств. Обнаруживая у ребенка их отсутствие, мешающее ему хорошо учиться, взрослые начинают требовать от него «быть добросовестным, внимательным», забывая о том, что эти качества формируются на протяжении всего дошкольного детства и отсутствие их у шести-семилетнего ребенка свидетельствует о недостаточной развивающей работе с ним.

В этой связи хочется вспомнить тот период (до конца 60-х годов), когда начальная школа была четырехлетней, а от семилетнего ребенка не требовалось обязательного владения навыками письма, чтения и счета. Учителя объясняли родителям: «Не учите детей читать, писать, считать, вы сделаете это неправильно, а нам придется их переучивать». Эта претензия справедлива и сегодня. Например, стремление родителей, не владеющих соответствующими методиками, научить ребенка читать как можно раньше приводит к тому, что у значительного числа нынешних первоклассников отмечается слабое развитие фонематического слуха, столь необходимого для грамотного письма. В подготовительных группах детских садов детей не учили читать и писать, но их специально готовили к школе: развивали в ходе игровых занятий внимание, память, логическое мышление, речь, учили ориентироваться на образец, на способ действия, готовили руку к письму (в основном средствами конструктивной деятельности, рисования карандашом, вырезанием из бумаги сложных фигурок, лепкой, а не выведением палочек и букв в тетради), даже знакомили с основными правилами поведения на уроке и нормами школьной жизни. По отзывам учителей, дети приходили в школу менее обученными по сравнению с нынешними первоклассниками, но более зрелыми в психологическом отношении. Более того, учитель того времени опирался на изначально одинаковый для всех учеников уровень готовности к школе. Конечно, эта однородность была относительной, но сама программа начальной школы предполагала одинаковое невладение детьми навыками чтения, счета и письма и в этом смысле предоставляла всем равные возможности, чего нельзя сказать о нынешних требованиях школы.

Отсутствие сегодня четких требований к уровню подготовки детей к школьному обучению, наличие различных дошкольных лицеев и гимназий, работающих по своим собственным программам и имеющих разные приоритеты, инициативность родителей, стремящихся научить ребенка читать и считать едва ли не с двухлетнего возраста, приводят к тому, что неготовность детей к учению по-прежнему остается одной из острейших проблем современной школы.

Исследования показали, что к концу старшего дошкольного возраста не все дети достигают того уровня психологической зрелости, который позволил бы им успешно перейти к систематическому обучению. Можно выделить ряд показателей психологической незрелости ребенка,

поступающего в школу: *слабое речевое развитие детей; неразвитость тонкой моторики; неправильное формирование способов учебной работы; отсутствие у детей ориентировки на способ действия, слабое владение операциональными навыками; слабое развитие произвольного внимания, памяти; низкий уровень развития самоконтроля.*

Слабое речевое развитие детей. Здесь выделяется два аспекта:

- ♦ отставание ребенка по сравнению с уровнем речевого развития других детей;
- ♦ формальное, неосознанное владение детьми смыслом различных слов, понятий.

Ребенок пользуется ими, но на прямой вопрос, что означает данное слово, часто дает неправильный или приблизительный ответ. Особенно часто такое использование лексики наблюдается при заучивании стихотворений, пересказе текстов. Это связано с излишним упором на вербальное (речевое) развитие ребенка, выступающее для взрослых показателем его интеллектуального развития.

Неразвитость тонкой моторики. В определенной мере эта неразвитость руки проявляется при вырезании фигур по контуру, в несоразмерности частей фигуры при лепке, неточности склеивания и пр.

Неправильное формирование способов учебной работы. Многие дети испытывают трудности, связанные с усвоением правил. Умея применять правило при выполнении задания, дети с трудом запоминают его формулировку. Более того, многие ребята сначала делают упражнение, а потом учат правило, на выполнение которого и было направлено данное упражнение. Психологический анализ показывает, что причина этого кроется не столько в неудовлетворительной формулировке правил, сколько в несформированности у детей необходимых навыков работы с правилами.

Отсутствие у детей ориентировки на способ действия, слабое владение операциональными навыками. Дети, хорошо умеющие считать к моменту поступления в школу, испытывают затруднения при решении задачи, когда необходимо показать ход решения в развернутом виде, по действиям, — условия решения и способ решения начинают путаться, ребенок с трудом находит ошибку в решении задачи.

Этим же обусловлена и проблема понимания, принятия и удержания учебной задачи в течение всего периода ее выполнения, особенно если оно требует ряда последовательных действий. Часто, особенно в первом классе, дети понимают поставленную перед ними задачу, принимают ее, но выполняют все равно не так, как объяснил взрослый. При пошаговом контроле со стороны взрослого дети вполне успешно справляются с заданием.

Слабое развитие произвольного внимания, памяти. Дети несобранны, легко отвлекаются, с трудом следят за ходом коллективной работы, за ответами других ребят, особенно при чтении или пересказе цепочкой, друг за другом.

Низкий уровень развития самоконтроля. Дети испытывают затруднения в тех случаях, когда взрослый требует от них сравнить то, как они выполнили задание, с тем, что от них требовалось, найти собственные ошибки. При этом в чужой работе дети достаточно легко наводят ошибки. То есть умения, необходимые для действия проверки, сформированы, но применить эти навыки к контролю за собственной работой ребенок еще не может.

Указанные проявления психологической незрелости детей старшего дошкольного возраста и являются следствием слабого внимания взрослых к развитию познавательных психических процессов и личностных качеств ребенка в период дошкольного детства.

Мы предлагаем для работы практического психолога детского сада **программу диагностики психологической зрелости детей старшего дошкольного возраста**, составленную с учетом выделенных выше показателей. Весь комплекс методик направлен на качественную диагностику развития тех психических функций, которые занимают центральное место в общей картине психологической зрелости ребенка и его готовности к систематическому обучению. Выполнение каждого задания демонстрирует сформированность у ребенка не только того психического познавательного процесса, на диагностику которого оно направлено в первую очередь, но и ряда других, сопряженных с ним функций, уровень развития которых в значительной мере определяет качество решения экспериментальной задачи. Таким образом, все показанные ребенком результаты взаимно дополняют друг друга, что позволяет получить более полное представление о степени психологической зрелости ребенка старшего дошкольного возраста.

Процедура исследования психологической зрелости детей старшего дошкольного возраста включает в себя следующее.

Дошкольники «группы риска»

Характеристика основных трудностей развития ребенка

Практики, работающие с детьми, достаточно часто сталкиваются со случаями **осложнений психического развития**, большая часть которых является лишь *отклонением от нормы, а не симптомом психического заболевания*.

Нельзя забывать и о том, что некоторые трудности в поведении детей носят возрастной характер и связаны с переживанием ребенком одного из кризисов развития (1 года, 3 и 7 лет). Эти периоды в жизни ребенка, несмотря на его очевидную трудновоспитуемость, свидетельствуют о нормальном ходе процесса психического и личностного развития. Воспитательные воздействия на ребенка, переживающего кризис развития, должны быть направлены не столько на коррекцию его поведения, сколько на *перестройку всей сложившейся к этому времени системы отношений взрослого и ребенка*.

Лечение тяжелых психических и нервных заболеваний никоим образом не входит в компетенцию практического психолога, работающего с дошкольниками. Мы же остановимся на характеристике только тех

нарушений развития, которые можно считать типичными для здоровых детей.

В этой связи встает вопрос о том, как определить степень тяжести имеющегося у ребенка расстройства. *М. Раттер* (1987) предлагает следующие критерии оценки возможного отклонения в любом поведении:

- ♦ нормативы, соответствующие возрастным особенностям и половой принадлежности ребенка;
- ♦ длительность сохранения расстройства;
- ♦ жизненные обстоятельства;
- ♦ социокультурное окружение;
- ♦ степень нарушения;
- ♦ тип симптома;
- ♦ тяжесть и частота симптомов;
- ♦ изменение поведения;
- ♦ ситуационная специфичность симптома.
- ♦ рассмотрим их основное содержание.

Нормативы, соответствующие возрастным особенностям и половой принадлежности ребенка. Ряд особенностей поведения является нормальным только для детей определенного возраста. Так, мокрые пеленки младенцев и даже детей до 4-5 лет мало тревожат родителей, в то время как для десятилетнего ребенка подобные случаи рассматриваются как отклонение от нормы.

Что касается вопросов, связанных с половыми различиями, то даже в позднем детстве поведение мальчиков и девочек во многом совпадает, и это нормально. Однако достаточно редко у мальчика встречается весь «набор» женских особенностей поведения, и поэтому такой случай является ненормальным.

Длительность сохранения расстройства. У детей довольно часто отмечаются различные страхи, припадки, другие расстройства. Однако случаи длительного (в течение месяцев или лет) сохранения этих состояний редки и, естественно, должны вызывать тревогу у взрослых.

Жизненные обстоятельства. Временные колебания в поведении и эмоциональном состоянии детей – явление обычное и нормальное, так как развитие никогда не происходит гладко, а временный регресс встречается довольно часто. Однако все эти явления и колебания в одних условиях происходят чаще, чем в других, поэтому важно принимать во внимание обстоятельства жизни ребенка. Так, регрессом в поведении многие дети реагируют на появление младшего брата или сестры, а ростом тревожности – на перемену детского сада или группы. Вообще стресс усиливает имеющиеся у ребенка эмоциональные или поведенческие трудности.

Социокультурное окружение. Дифференциация нормального и аномального поведения не может быть абсолютной. Поведение должно оцениваться с точки зрения норм его непосредственной социокультурной среды. Культурные различия, существующие в обществе, значительно влияют на вариативность в целом нормального поведения.

Степень нарушения. Отдельные симптомы встречаются гораздо чаще, чем целый ряд симптомов одновременно. Более пристального внимания требуют дети с множественными эмоциональными и поведенческими расстройствами, особенно если они одновременно касаются разных сторон психической жизни.

Тип симптома. Одни симптомы бывают обусловлены неверным воспитанием ребенка, другие – психическим расстройством. Так, грызение ногтей – привычка, одинаково часто встречающаяся как у нормальных, так и у психически больных детей, поэтому сам по себе этот симптом, хотя и настораживает, но еще ни о чем не говорит. В то же время нарушение отношений со сверстниками значительно чаще бывает связано именно с психическим расстройством и поэтому требует более пристального внимания.

Тяжесть и частота симптомов. Умеренные, изредка возникающие трудности поведения для детей более обычны, нежели серьезные, часто повторяющиеся расстройства. Очень важно выяснить частоту и длительность проявления неблагоприятных симптомов.

Изменение поведения. Анализируя детское поведение, следует сравнивать его проявления не только с теми чертами, которые характерны для детей вообще, но и с теми, которые являются обычными для данного ребенка. Следует относиться внимательно к изменениям в поведении ребенка, которые трудно объяснить законами нормального развития и созревания.

Ситуационная специфичность симптома. Считается, что симптом, проявление которого не зависит от какой бы то ни было ситуации, отражает более серьезное расстройство, чем симптом, возникающий только в определенной обстановке.

Таким образом, решая вопрос об отклонении поведения ребенка от нормы, следует принимать во внимание комбинацию всех вышеназванных критериев.

Рассмотрим наиболее часто встречающиеся трудности в поведении и развитии детей дошкольного возраста. Среди них можно выделить нарушения поведения (агрессивность, вспыльчивость, пассивность, гиперактивность), отставание в развитии и различные формы детской нервности (невропатия, неврозы, страхи). Подчеркнем еще раз, что *работа с детьми, имеющими те или иные неврологические отклонения, не входит в компетенцию практического психолога, ибо требует специальных профессиональных знаний в области медицины и детской психиатрии.* Однако психолог должен уметь дифференцировать подобные случаи, для того чтобы своевременно направить ребенка к психоневрологу.

Осложнения психического и личностного развития ребенка обусловлены, как правило, двумя факторами:

- 1) ошибками воспитания;
- 2) определенной незрелостью или минимальными поражениями нервной системы.

Зачастую оба этих фактора действуют одновременно, поскольку взрослые нередко недооценивают или игнорируют (а иногда и вовсе не знают) те особенности нервной системы ребенка, которые лежат в основе трудностей поведения, и пытаются «исправить» ребенка различными неадекватными воспитательными воздействиями. Очень важно поэтому уметь выявить истинные причины поведения ребенка, тревожащего родителей и воспитателей, и наметить соответствующие пути коррекционной работы с ним. Для этого необходимо ясно представлять себе симптоматику указанных выше нарушений психического развития детей, знание которой позволит психологу не только правильно построить работу с ребенком, но и определить, не переходят ли те или иные осложнения в болезненные формы, требующие квалифицированной медицинской помощи.

Нарушения поведения

Напомним еще раз, что речь пойдет о тех нарушениях поведения дошкольников, которые свойственны обычным детям, чье развитие происходит в рамках нормы. Тем не менее нельзя забывать и о том, что каждое такое нарушение имеет в своей основе не только педагогические просчеты взрослых, но и определенную слабость центральной нервной системы, обусловленную как ее возрастной незрелостью, так и весьма нередкими случаями минимальных мозговых поражений вследствие неблагоприятного протекания беременности или родов, обычно преодолеваемыми при правильном воспитании к 7-8 годам.

Работа с детьми, имеющими те или иные нарушения поведения, может осуществляться в разных формах. Одним из наиболее популярных сегодня методов является **психотерапевтическая работа с группой** детей, поведение которых характеризуется определенной трудностью. Однако сами по себе занятия в группе не способны изменить тип поведения ребенка, они могут лишь «раскачать» ситуацию, обострить и выявить истинную проблему, лежащую в основе возникшего осложнения. Дальнейшая работа с ребенком по формированию у него желательного типа поведения ложится на плечи тех взрослых, которые изо дня в день ухаживают за ребенком, общаются с ним, т. е. на его родителей и воспитателей. Психолог же задает основное направление этой Работы, определяет общую тактику, корректирует и регулирует ход воспитательного процесса, оказывая постоянную консультативную помощь.

Агрессивность

Многим маленьким детям свойственна агрессивность. Переживания и разочарования ребенка, которые взрослым кажутся мелкими и незначительными, оказываются весьма острыми и труднопереносимыми для ребенка именно в силу незрелости его нервной системы поэтому наиболее удовлетворительным для ребенка решением может оказаться и физическая реакция, особенно при ограниченности способности ребенка к самовыражению.

Выделяются две наиболее частые причины агрессии у детей:

1) боязнь быть травмированным, обиженным, подвергнуться нападению, получить повреждения. Чем сильнее агрессия, тем сильнее стоящий за ней страх;

2) пережитая обида, или душевная травма, или само нападение. Очень часто страх порождается нарушенными социальными отношениями ребенка и окружающих его взрослых.

Физическая агрессия может выражаться как в драках, так и в форме разрушительного отношения к вещам. Дети рвут книги, разбрасывают и крушат игрушки, ломают нужные вещи, поджигают их. Иногда агрессивность и разрушительность совпадают, и тогда ребенок швыряет игрушки в других детей или взрослых. Такое поведение в любом случае мотивировано потребностью во внимании, какими-то драматическими событиями.

Агрессивность необязательно проявляется в физических действиях. Некоторые дети склонны к так называемой *вербальной агрессии* (оскорбляют, дразнят, ругаются), за которой часто стоит неудовлетворенная потребность почувствовать себя сильным или отыграть за собственные обиды. Иногда дети ругаются совершенно невинно, не понимая значения слов. В других случаях ребенок, не понимая смысла бранного слова, тем не менее использует его, желая огорчить взрослых или досадить кому-либо. Бывает и так, что брань является средством выражения эмоций в неожиданных неприятных ситуациях: ребенок упал, расшибся, его поддразнили или задели. В этом случае ребенку полезно дать альтернативу брани — слова, которые можно с чувством произнести в качестве разрядки («елки-палки», «пропади пропадом»)

Как работать с детьми, проявляющими описанные выше формы агрессивности? Если психолог приходит к выводу, что агрессия ребенка носит болезненного характера и не наводит на мысль о более тяжелом психическом отклонении, то общая тактика работы состоит в том, бы постепенно научить ребенка выражать свое неудовольствие в социально приемлемых формах. Основные пути работы по преодолению детской агрессивности подробно рассматриваются Д. Лешли, что не конкретная программа, а та тактика поведения взрослых, которая в конечном итоге способна привести к устранению нежелательных форм поведения ребенка. Важны постоянство и последовательность реализации выбранного взрослыми типа поведения по отношению к ребенку.

Первым шагом на этом пути является попытка *сдерживать агрессивные порывы ребенка непосредственно перед их проявлением*. В отношении физической агрессии это сделать легче, чем в отношении вербальной. Можно остановить ребенка окриком, отвлечь его игрушкой или каким-то занятием, создать физическое препятствие агрессивному акту (отвести руку, удержать за плечи).

Если акт агрессии предотвратить не удалось, надо обязательно показать ребенку, что такое поведение абсолютно неприемлемо. Проявивший агрессивную выходку ребенок подвергается суровому осуждению, в то время

как его «жертва» окружается повышенным вниманием и заботой взрослого. Такое положение может ясно показать ребенку, что сам он только проигрывает от таких поступков.

В случае разрушительной агрессии *взрослый обязательно должен кратко, но однозначно выразить свое недовольство подобным поведением*. Очень полезно каждый раз предлагать ребенку устранить учиненный им разгром. Чаще всего ребенок отвечает отказом, но рано или поздно он может откликнуться на слова: «Ты уже достаточно большой и сильный, чтобы все порушить, поэтому я уверена, что ты поможешь мне прибраться». Уборка как наказание за содеянное неэффективна; лейтмотивом доводов взрослого должна быть уверенность в том, что «большой» мальчик должен нести ответственность за свои дела. Если Ребенок все же поможет убраться, он обязательно должен услышать искреннее «спасибо».

Вербальную агрессию предотвратить трудно, поэтому почти всегда приходится действовать после того, как акт агрессии уже свершился. Если обидные слова ребенка адресуются взрослому, то целесообразно вообще проигнорировать их, но при этом попытаться понять, какие чувства и переживания ребенка стоят за ними. Может быть, он хочет испытать приятное чувство превосходства над взрослым, а может быть, в гневе не знает более мягкого способа выражения своих чувств.

Иногда взрослые могут превратить оскорбления ребенка в комическую перепалку, что позволит снять напряжение и сделать саму ситуацию ссоры смешной. Если же ребенок оскорбляет других детей, то взрослые должны посоветовать им, чем ответить.

Работая с агрессивными детьми, всегда нужно иметь в виду, что любые проявления страха у окружающих перед агрессивным выпадом ребенка могут его только стимулировать. Конечная цель преодоления агрессивности ребенка состоит в том, чтобы дать ему понять что есть иные способы проявления силы и привлечения аудитории гораздо более приятные с точки зрения ответной реакции окружающих. Таким детям очень важно пережить удовольствие от демонстрации нового навыка поведения перед благожелательной аудиторией.

Для преодоления и предупреждения агрессивного поведения маленьких детей можно использовать коллективные игры, способствующие выработке у них терпимости и взаимовыручки.

Вспыльчивость

Ребенка считают вспыльчивым, если он склонен по любому, даже самому незначительному с точки зрения взрослых поводу устроить истерику, расплакаться, разозлиться, но агрессии при этом не проявляет. Вспыльчивость — это скорее выражение отчаяния и беспомощности, чем проявление характера. Тем не менее она причиняет и взрослым, и самому ребенку массу неудобств и поэтому требует преодоления.

Как и в случае с агрессивной вспышкой, приступ вспыльчивости необходимо попытаться предупредить. В одних случаях удастся *отвлечь ребенка*, в других, наоборот, целесообразнее покинуть его, оставив без

аудитории. Детей постарше можно *побуждать выражать свои чувства словами*.

Если же ребенок уже вспылит, то урезонить его не удастся. Успокаивающие слова не будут действовать. Здесь важен спокойный эмоциональный тон. Когда приступ пройдет, понадобится утешение, особенно если ребенок сам напуган силой своих эмоций. На этой стадии старший дошкольник уже может выразить свои чувства словами или выслушать объяснения взрослого. Взрослый не должен уступать ребенку только ради того, чтобы не вызвать припадка, однако важно оценить, действительно ли запрет взрослого имеет принципиальное значение, не борется ли он с пустяком и не является ли это лишь ложной принципиальностью и самоутверждением.

Пассивность

Нередко взрослые не видят никакой проблемы в пассивном поведении, ребенка, считают, что он просто «тихоня», отличается хорошим поведением. Тем не менее это далеко не всегда так.

Пассивные дети испытывают разнообразные и далеко не самые приятные эмоции. Ребенок может быть несчастным, подавленным или застенчивым. Подход к таким детям должен быть постепенным, ибо может пройти немало времени, прежде чем появится ответная реакция.

Нередко тихое поведение ребенка — реакция на невнимание или неурядицы дома. Впадая в такое поведение, он изолируется в собственном мире. Проявлениями этого являются посасывание пальца, царапание кожи, выдергивание у себя волос или ресниц, раскачивание и пр.

Простое приказание прекратить это занятие вряд ли сработает, так как оно помогает ребенку справиться с душевным состоянием. Более эффективным будет *все то, что поможет ему выразить эмоции*. Необходимо также выяснить, какие события или обстоятельства вызвали у ребенка такое состояние, так как осведомленность поможет найти пути установления контакта с ним. Если позволяет возраст (старше 4 лет), можно простимулировать ребенка выразить свои чувства в игре или доверительной беседе. Основные направления работы с таким ребенком — помочь выразить свои переживания в иной, более приемлемой форме, добиться его доверия и расположения, разрешить в непосредственном контакте с родителями ту ситуацию, которая вызывает у ребенка столь тяжелые переживания.

Другой причиной тихого, пассивного поведения ребенка могут быть страх перед незнакомыми новыми взрослыми, малый опыт общения с ними, неумение обратиться ко взрослому. Такой ребенок может и не нуждаться в физической ласке или вообще не переносить физических контактов.

Всегда есть риск, что ребенок слишком сильно привяжется к взрослому, вытащившему его из «скорлупы». Необходимо помочь ребенку приобрести уверенность в себе, только тогда он сможет выйти из-под опеки одного взрослого, которому доверяет, и научиться сам сходить с новыми людьми — сверстниками и взрослыми.

Гиперактивность

Если описанные выше виды нарушений поведения являются в большей степени результатом погрешностей в воспитании и в меньшей — следствием общей возрастной незрелости центральной нервной системы, то в основе гипердинамического синдрома могут лежать микроорганические поражения головного мозга, возникшие в результате осложнений беременности и родов, истощающие соматические заболевания раннего возраста (тяжелый диатез, диспепсия), физические и психические травмы. Никакая другая детская трудность не вызывает так много нареканий и жалоб родителей и воспитателей детских садов, как эта, весьма распространенная в дошкольном возрасте (Гарбузов В. И., 1990).

Основные признаки гипердинамического синдрома — *отвлекаемости внимания и двигательная расторможенность*. Гипердинамичный ребенок импульсивен, и никто не рискнет предсказать, что он сделает в следующий миг. Не знает этого и он сам. Действует он, не задумываясь о последствиях, хотя плохого не замышляет и сам искренне огорчается из-за происшествия, виновником которого становится. Он легко переносит наказания, не помнит обиды, не держит зла, поминутно ссорится со сверстниками и тут же мирится. Это самый шумный ребенок в детском коллективе.

Самая большая проблема гипердинамичного ребенка — его отвлекаемость. Заинтересовавшись чем-то, он забывает о предыдущем и ни одно дело не доводит до конца. Он любопытен, но не любознателен, ибо любознательность предполагает некоторое постоянство интереса.

Пик проявлений гипердинамического синдрома — 6-7 лет. В благоприятных случаях к 14-15 годам его острота сглаживается, а первые его проявления можно заметить уже в младенчестве.

Отвлекаемость внимания и двигательную расторможенность ребенка необходимо настойчиво и последовательно преодолевать с самых первых лет его жизни. Необходимо четко разграничивать целенаправленную активность и бесцельную подвижность. Нельзя сдерживать физическую подвижность такого ребенка, это противопоказано состоянию его нервной системы. Но его двигательную активность надо направлять и организовывать: если он бежит куда-то, то пусть это будет выполнением какого-то поручения. Хорошую помощь могут оказать подвижные игры с правилами, спортивные занятия. Самое главное — подчинить его действия цели и приучить достигать ее.

В старшем дошкольном возрасте гипердинамичного ребенка начинают приучать к усидчивости. Когда он набегается и устанет, ему можно предложить заняться лепкой, рисованием, конструированием, причем нужно обязательно постараться сделать так, чтобы интерес к такому занятию побуждал ребенка довести начатое дело до конца. На первых порах требуется настойчивость взрослых, которые физически удерживают ребенка за столом, помогая ему кончить постройку или рисунок. Постепенно усидчивость станет для него привычной и, поступив в школу, он сможет усидеть за партой весь урок.

Если коррекционная работа с гиперактивным ребенком проводится настойчиво и последовательно с первых лет его жизни, то можно ожидать,

что к 6-7 годам проявления синдрома будут преодолены, в противном случае, поступив в школу, гиперактивный ребенок столкнется с еще более серьезными трудностями. О том, как работать с гиперактивными младшими школьниками, будет рассказано в дальнейшем. К сожалению, такого ребенка зачастую считают просто непослушным и невоспитанным и пытаются воздействовать на него строгими наказаниями в виде бесконечных запретов и ограничений. В результате ситуация только усугубляется, так как нервная система гипердинамичного ребенка просто не справляется с подобной нагрузкой и срыв следует за срывом. Особенно сокрушительно проявления синдрома начинают сказываться приблизительно с 13 лет и старше, определяя судьбу уже взрослого человека.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Тема: Поступление ребенка в школу

1. Исследование готовности к школьному обучению в первом классе.
2. Феномен психологической готовности к школьному обучению.
3. Диагностические методы определения психологической готовности к школьному обучению.
4. Стандартизированные диагностические методики, определяющие уровень умственного развития и сформированность психологических предпосылок овладения учебной деятельностью.
5. Коррекция неготовности к обучению в первом классе.

Литература

1. Битянова, М.Р. Организация психологической работы в школе. – М.: Совершенство, 1998. – С. 92 – 96.
2. Гуткина, Н.И. Психологическая готовность к школе. – СПб.: Питер, 2004. – 208 с.
3. Овчарова, Р.В. Практическая психология в начальной школе. М.: ТЦ «Сфера», 1996. С. 7– 24.
4. Овчарова, Р.В. Справочная книга школьного психолога. – 2-е изд., дораб. – М.: «Просвещение», «Учебная литература», 1996. – С. 92 – 102.
5. Практическая психология образования. Учебное пособие 4-е изд. / Под редакцией И. В. Дубровиной — СПб. : Питер, 2004. – С. 236 – 264.
6. Педагог-психолог в дошкольном учреждении: пособие для педагогов психологов учреждений, обеспечивающих получение дошкольного образования/сост.:Е.А.Осипова, Е.В.Белинская.- 2-е изд.- Мозырь: Белый Ветер, 2011.

1. Исследование готовности ребенка к школьному обучению в первом классе

Поступление в школу и начальный период обучения вызывают перестройку всего образа жизни и деятельности ребенка. Этот период одинаково труден для детей, поступающих в школу и с 6, и с 7 лет.

Наблюдения физиологов, психологов и педагогов показывают, что среди первоклассников есть дети, которые в силу индивидуальных психофизиологических особенностей трудно адаптируются к новым для них условиям, лишь частично справляются (или не справляются вовсе) с режимом работы и учебной программой.

Ребенок, поступающий в школу, должен быть зрелым в физиологическом и социальном отношении, он должен достичь определенного уровня умственного и эмоционально-волевого развития.

Учебная деятельность требует определенного запаса знаний об окружающем мире, сформированности элементарных понятий. Ребенок должен владеть мыслительными операциями, уметь обобщать и дифференцировать предметы и явления окружающего мира, планировать свою деятельность и осуществлять самоконтроль.

Важны положительное отношение к учению, способность к

саморегуляции поведения и проявление волевых усилий для выполнения поставленных задач.

Не менее значимы навыки речевого общения, развитая мелкая моторика руки и зрительно-двигательная координация.

Поэтому понятие «готовность ребенка к школе» комплексное, многогранное и охватывает все сферы его жизни. В зависимости от понимания сущности, структуры и компонентов готовности ребенка к обучению выявляются ее основные критерии и параметры.

Готовность к школе – сложное понятие.

В широком плане под готовностью к систематическому обучению понимается такой уровень развития ребенка, который дает ему возможность достаточно легко адаптироваться к новым условиям жизни и деятельности, овладевать новыми знаниями, умениями и правилами поведения, проявлять при этом необходимый уровень активности.

В более узком плане говорят о функциональной, умственной, личностной, нравственно-волевой, социально-психологической готовности к школе.

Понятие «готовность к школе» неоднозначно.

1 подход. Существует множество работ (представленных большей частью американскими психологами), в которых под готовностью к школе понимается наличие у ребенка предпосылок к обучению в виде «*вводных навыков*» (см. Анастаси А., 1982). Последние представляют собой необходимые для хорошего освоения школьной программы умения, знания, способности, мотивацию.

2 подход. Другое понимание «готовности к школе» представлено в работах психологов, которые вслед за *Л. С. Выготским* считают, что обучение ведет за собой развитие. Этот тезис позволяет им утверждать, что обучение можно начинать, когда задействованные в обучении психологические функции еще не созрели, а потому функциональная зрелость психики не рассматривается как предпосылка к обучению. Кроме того, авторы этих исследований полагают, что для успешного обучения в школе имеет значение не совокупность имеющихся у ребенка знаний, умений и навыков, а определенный уровень его личностного и интеллектуального развития, который и рассматривается как психологические предпосылки к обучению в школе. В связи с этим считаем целесообразным последнее понимание «готовности к школе» обозначить как «психологическая готовность к школе», дабы отделить его от предыдущего.

Наиболее целесообразно готовность к школе рассматривать на трех уровнях:

1. Морфофункциональном,
2. Умственном,
3. Личностном развитии.

Все указанные уровни составляют область потенциальных свойств, которые свое выражение находят непосредственно в результатах

деятельности, знаниях, поступках, активности, эмоциональных переживаниях, то есть в актуальных свойствах.

1. Морфофункциональная готовность

В качестве основных показателей морфофункционального развития выступают следующие:

1. Физическое развитие, которое определяется по параметрам длины тела (рост), массы тела (вес) и окружности грудной клетки в сопоставлении с местными возрастными-половыми стандартами;

2. Состояние здоровья – анализируется на основе четырех критериев:

- наличие или отсутствие в момент обследования хронических заболеваний;

- функционального состояния основных органов и систем (особенно нервной, сердечно-сосудистой), устойчивости организма к возникновению острых хронических заболеваний;

- уровню развития и степени гармонизации всех систем организма;

3. Развитие речевого аппарата – диагностируется на основе анализа правильного произношения, наличие дефектов речи;

4. Развитие мышечного аппарата: точность, координированность движений, их скорость и т.п., особое внимание должно обращать на развитие тонких движений пальцев рук, которое выступает в качестве важного показателя готовности дошкольников к овладению навыками письма.

5. Работоспособность – утомляемость – определяется на основе изучения способности детей выдерживать определенное время физические и интеллектуальные нагрузки; повышенная утомляемость препятствует усвоению материала, приводит в конечном итоге к низкой результативности деятельности.

2. Интеллектуальная готовность

Интеллектуальная готовность характеризует некоторые содержательные особенности интеллектуальной деятельности ребенка. Чтобы успешно учиться, необходим относительно высокий уровень сформированности действий восприятия, памяти, мышления, воображения.

Показателями умственного развития являются следующие:

- Уровень развития восприятия – определяется на основе диагностики его скорости, точности, дифференцированности, способности соотносить свойства предмета с заданными эталонами;

- Развитие памяти, выводы о степени развития памяти делаются на основе анализа точности, прочности, осмысленности запоминания, умения правильно и осознанно воспроизвести материал;

- Развитие мышления – определяется по степени сформированности наглядно-образного мышления, которое позволяет ребенку выходить за пределы непосредственно данного в восприятии и предвосхищать события, словесно-логического мышления, развивающегося на базе наглядно-образного и дающего возможность строить суждения и умозаключения;

- Уровень развития воображения – определяется по способности детей создавать образы на основе словесного или воспринятого ранее образного описания, а также вносить элементы нового в игру, продуктивные виды деятельности, учение и т.д.;

- Развитие речи – здесь в отличие от развития речевого аппарата как показателя морфофункциональной готовности анализируется словарный запас, правильность речи, ее связанность, способность адекватно выразить мысль.

3. Личностная готовность

Характеризуя личностную готовность к школьному обучению, прежде всего имеют в виду развитие мотивационной и произвольной сфер ребенка (Божович Л. И., 1968; Эльконин Д. Б., 1981, 1989; Салмина Н. Г., 1988, 1999; Кравцова Е. Е., 1991; Гуткина Н. И., 2000).

В широком плане личностная готовность находит свое выражение в способности детей регулировать свои взаимоотношения с социальной средой, проявлять такие свойства и качества, которые необходимы для овладения новыми видами деятельности, отношений со взрослыми, сверстниками, самим собой.

Свое конкретное выражение личностная готовность находит в системе отношений с различными сторонами действительности. Важнейшими из них являются:

- Отношение к школе, определяемое по степени сформированности мотивов, характеризующих стремление ребенка к новой деятельности, новой позиции в системе общественных отношений (желает или не желает ребенок учиться, как мотивирует свое желание, насколько эмоционально переживает свое отношение);

- Отношение к различным видам деятельности и в первую очередь к учебно-познавательной – диагностируется на основе анализа сформированности адекватной той или иной деятельности мотивации, уровню развития познавательных интересов;

- Отношение к сверстникам и взрослым – определяется по степени сформированности мотивов общения, умения строить взаимоотношения, общительности, способности подчиняться требованиям других и руководить другими, усваивать и реализовать нравственные нормы взаимоотношений и т.п.;

- Отношение к себе – оценивается по уровню устойчивости, адекватности и действенности самооценок, общего представления о своей личности, а также уровню признаний ребенка, в котором выражается отношение к целям деятельности.

Отмеченные виды готовности составляют иерархически организованную систему, представляют область потенциальных свойств. Свое непосредственное выражение они находят в деятельности и поведении, которые образуют область актуальных свойств, проявляющихся в той или иной ситуации при решении тех или иных задач.

Изучение компонентов готовности к школе дает возможность составить целостную картину о личности ребенка, определить те сферы, в которых он готов к школе, а также области, где тот или иной показатель готовности недостаточно выражен.

Мотивационная готовность

Ребенок, готовый к школе, хочет учиться и потому, что у него уже есть *потребность занять определенную позицию в обществе людей*, а именно позицию, открывающую доступ в мир взрослости (социальный мотив учения), и потому, что у него есть

познавательная потребность, которую он не может удовлетворить дома. Сплав этих двух потребностей способствует возникновению нового отношения ребенка к окружающей среде, названного Л. И. Божович (1968) **«внутренней позицией школьника»**. Этому новообразованию она придавала очень большое значение, считая, что внутренняя позиция школьника может выступать как критерий готовности к школьному обучению.

Внутренняя позиция школьника, возникающая на рубеже дошкольного и младшего школьного возраста, позволяет ребенку включиться в учебный процесс в качестве *субъекта деятельности*, что выражается в сознательном формировании и исполнении намерений и целей, или другими словами, *произвольном поведении* ученика.

Одной из предпосылок к школьному обучению является возникающее к концу дошкольного возраста (приблизительно к 7 годам) **умение ребенка соподчинять мотивы своего поведения и деятельности** (Божович Л. И., 1968).

Произвольное поведение рождается в коллективной ролевой игре позволяющей ребенку подняться на более высокую ступень развития чем игра в одиночку. Коллектив корректирует нарушения в подражании предполагаемому образцу, тогда как самостоятельно осуществить такой контроль ребенку бывает еще очень трудно. «Функция контроля еще очень слаба и часто еще требует поддержки со стороны ситуации, со стороны участников игры. В этом слабость этой рождающейся функции, но значение игры в том, что эта функция здесь рождается. Именно поэтому игру можно считать школой произвольного поведения» (Эльконин Д. Б.).

Существенная перестройка внутренней позиции детей при переходе от дошкольного возраста к школьному отражается, прежде всего, на структуре мотивационной сферы. Наличие внутренней позиции школьника обнаруживается в том, что ребенок отказывается от дошкольно-игрового, индивидуально-непосредственного способа существования и проявляется ярко положительное отношение к школьно-учебной деятельности в целом и особенно к тем ее сторонам, которые непосредственно связаны с учением. Для шестилеток наиболее характерной является следующая система мотивов:

1. Собственно учебно-познавательный, восходящий к познавательной потребности; Познавательные мотивы учения связаны непосредственно с учебной деятельностью. К ним относятся

«познавательные интересы детей, потребность в интеллектуальной активности и в овладении новыми умениями, навыками и знаниями» (Божович Л. И., 1972, с. 23).

2. Широкие социальные мотивы, основанные на понимании общественной необходимости учения; Социальные мотивы учения, или широкие социальные мотивы учения связаны «с потребностями ребенка в общении с другими людьми, в их оценке и одобрении, с желанием ученика занять определенное место в системе доступных ему общественных отношений»;

3. «Позиционный» мотив, связанный со стремлением занять новое положение в отношениях с окружающими.

4. «Внешние» по отношению к самой учебной деятельности (подчинение требованиям взрослых, приобретение формы и школьных принадлежностей, в школе спать не надо, как в детском саду и т.п.).

5. Игровой мотив.

6. Мотив получения высокой оценки.

Недостаточная развитость мотивов, связанных с содержанием учения и его общественной необходимостью, обещает неблагоприятный прогноз успешности обучения. Аналогичная картина вырисовывается и при высокой развитости игрового мотива, в результате чего для ребенка основным содержанием школьной жизни становятся не уроки, а коллективные игры, игры на уроке, стремление уйти домой и т.п.

Диагностика психологической готовности к школе должна проводиться прежде всего в интересах профилактики нежелательного психического развития ребенка. Если диагностика проводится непосредственно перед поступлением детей в школу, то детскому практическому психологу следует понимать, для чего он это делает. Могут быть следующие **цели диагностики готовности к школе:**

- ♦ понимание особенностей психического развития детей с целью определения индивидуального подхода к ним в учебно-воспитательном процессе;

- ♦ выявление детей, не готовых к школьному обучению, с целью проведения с ними развивающей работы, направленной на профилактику школьной неуспеваемости и дезадаптации;

- ♦ распределение будущих первоклассников по классам в соответствии с их «зоной ближайшего развития», что позволит каждому ребенку развиваться в оптимальном для него режиме;

- ♦ отсрочка на один год начала обучения детей, не готовых к школе.

Последнее допускается только по отношению к детям шестилетнего возраста. Психологические исследования показали, что обучение с шести лет целесообразно лишь при наличии психологической готовности ребенка к школе. В противном случае обучение шестилеток наносит существенный ущерб их психическому развитию. С шестилетками, не готовыми к школьному обучению, необходимо заниматься по специальным

развивающим психологическим программам до начала систематического обучения в школе.

Таким образом, определяя психологическую готовность ребенка к школе, психолог должен четко сознавать, для чего он это делает.

♦ Когда целью определения готовности является раннее выявление тех детей, которые для организации их деятельности на уроке нуждаются в дополнительном внимании со стороны педагога, помимо функциональной готовности, диагностируется также такие компоненты психологической готовности, как развитие произвольности (прежде всего умения слушать и точно выполнять указания взрослого, действовать в соответствии с правилом, использовать образец).

♦ Если целью является разработка индивидуальной программы развития для учащегося, целесообразно определять психологическую готовность во всем объеме, то есть диагностировать различные ее стороны: интеллектуальную готовность (развитые дошкольные формы мышления – наглядно-образное, наглядно-схематическое и др.; творческое воображение, наличие основных представлений о природных и социальных явлениях), волевую готовность (формирование соответствующего уровня произвольности), мотивационную готовность (желание ходить в школу, приобретать новые знания, желание занять новую социальную позицию школьника), а также сформированность у ребенка отношения к учителю как ко взрослому, обладающему особыми социальными функциями, развитие необходимых форм общения со сверстниками (умение устанавливать равноправные отношения и т.п.). Большое значение для понимания того, готов ли ребенок к школе, имеет развитость игровой деятельности.

Однако, такой всесторонний анализ необходим только в тех случаях, когда перед психологом, стоит задача разработать совместно с учителями и родителями конкретную программу развития ребенка.

♦ Во всех других случаях такая всесторонняя диагностика оказывается избыточной, поскольку, как показывает практика, по крайней мере на первых этапах обучения относительно высокого развития одной из сторон готовности к обучению оказывается достаточным для того, чтобы обеспечить удовлетворительную успешность ребенка в школе и возможности его развития (при условии, конечно, хорошей функциональной готовности).

Практически все авторы, исследовавшие психологическую готовность к школе, признают, что эффективным школьное обучение будет только в том случае, если первоклассник обладает необходимыми и достаточными для начального этапа обучения качествами, которые затем в учебном процессе развиваются и совершенствуются. Исходя из этого положения, можно сформулировать определение психологической готовности к школе.

Психологическая готовность к школе — это необходимый и достаточный уровень психического развития ребенка для освоения школьной программы в условиях обучения в группе сверстников.

Необходимый и достаточный уровень актуального развития должен быть таким, чтобы программа обучения попадала в «зону ближайшего развития» ребенка.

Если «зона ближайшего развития» ниже той, которая требуется для освоения учебной программы в школе, то ребенок считается психологически неготовым к школьному обучению, он не сможет усвоить программный материал и сразу попадает в разряд отстающих учеников.

Таким образом, уровень психического развития ребенка как предпосылка к успешному обучению в школе должен проявляться в следующих психологических сферах: *мотивационной, произвольной, интеллектуальной и речевой*. Соответственно сферам выделяются и компоненты психологической готовности к школе.

Как правило, все указанные выше компоненты психологической готовности к школе возникают естественным путем при нормальном развитии ребенка-дошкольника.

Психологический портрет идеального первоклассника

1. Педагогическая готовность (навыки чтения, навыки счета, рисования, звуковая культура речи, умеет развернуто ответить на вопрос, хороший словарный запас, хорошая общая осведомленность);

2. Интеллектуальная готовность (хорошая ориентировка в пространстве и времени, развитая тонкая моторика, дифференцированность восприятия как основы мышления, развитое воображение, развитое наглядно-образное мышление, хорошая память, предпосылки абстрактно-логического мышления) – Методика «Графический диктант» Д.Б. Эльконина, Методика «Образец и правило» А.Л. Венгера и др.

3. Мотивационная готовность (выраженность познавательных интересов, стремление освоить роль школьника, принятие системы требований, предъявляемых школой) – Методика определения мотивов учения М.Р. Гинзбурга, Методика «Беседа о школе» Т.А. Нежновой и др. Уровень сформированности внутренней позиции ребенка и его мотивационной системы выявляется с помощью следующих методик:

- «Беседа об отношении к школе и учению»;
- Методика «Персонификация мотивов» выявляет наиболее значимые мотивы для обучения ребенка в школе. Испытуемому предлагается небольшой рассказ, в котором каждый из исследуемых мотивов выступает в качестве личностной позиции одного из персонажей.

- Тест в картинках. Ребенку предлагается рассмотреть рисунки. Убедившись, что ему понятно содержание рисунков, психолог спрашивает: «Чем бы ты хотел заниматься в первую очередь, в третью очередь?»

4. Эмоционально-волевая готовность (умение управлять своим поведением, эмоциональная устойчивость, произвольная регуляция внимания)

5. Коммуникативная готовность (желание общаться со взрослыми и детьми, умение устанавливать контакт со сверстниками и взрослыми, умение выполнять совместную работу).

Ориентировочный тест школьной зрелости Керна-Йерасека (рисуночные субтесты – рисование мужской фигуры по представлению, подражание письменным буквам, срисовывание группы точек; вербальный субтест – опросник теста школьной зрелости Я. Йерасека).

Стандартизированные диагностические методики, определяющие уровень умственного развития и сформированность психологических предпосылок овладения учебной деятельностью.

1. Выявление ориентировки в окружающем мире	
1.1.«Общая осведомлённость» (А. Л. Венгер)	Цель: выявление общего запаса простых знаний, установление контакта.
2. Мотивационная готовность	
2.1.«Определение мотивов учения» (М.Р. Гинзбург)	Цель: исследование мотивации учения у старших дошкольников.
3. Интеллектуальная готовность	
<i>Выявление уровня развития мышления и речи</i>	
3.1«Последовательность событий»(А.Н. Берштейн, модиф.А.Н. Белоус)	Цель: изучение способности к обоснованному рассуждению о связях событий в их логической последовательности, уровня речевого развития.
3.2. «Четвёртый лишний» (Т.Д. Марцинковская)	Цель: выявляет способность к обобщению, умению дифференцировать объекты по различным признакам и свойствам и обосновывать свой вариант решения.
<i>Выявление уровня произвольного запоминания</i>	
3.3. «Заучивание десяти слов» (А. Р. Лурия)	Цель: оценка состояния памяти, утомляемости, активности внимания.
<i>Выявление свойств внимания и восприятия</i>	
3.4. «Кодирование» (Д. Векслер)	Цель: выявление свойств внимания (концентрация, распределение, переключение); восприятия, зрительно-моторной координации, скорости формирования новых навыков, способности к обучению; оценка зрительной памяти, визуальной моторной координации, двигательной активности, работоспособности.
3.5. «Назови одним словом» (А.Л.Венгер)	Цель: выявлять способность обобщать понятия по родовым и видовым признакам.
4. Выявление уровня развития моторики руки	
4.1. «Езда по дорожке»	Цель: Диагностика уровня развития моторики

«Общая осведомлённость» (А. Л. Венгер)

Цель: выявление общего запаса простых знаний, установление контакта. В ходе беседы также выявляется уровень сформированности положительного отношения к школе.

ИНСТРУКЦИЯ:

Проводится в форме беседы. Прежде, чем начинать задавать вопросы, надо дать ребёнку осмотреться в новой для него ситуации. Наладить контакт.

Рекомендуемые вопросы:

1. Как тебя зовут?
2. Сколько тебе лет?
3. Как зовут твоих родителей?
4. Где ты живешь? Назови свой домашний адрес.
5. Каких домашних животных ты знаешь? Каких диких животных?
6. В какое время года на деревьях появляются листья?
7. Что остаётся на земле после дождя?
8. Чем отличается день от ночи?
9. Ты хочешь пойти в школу?
10. Как ты думаешь, что хорошего, интересного будет в школе?
11. Как, по-твоему, лучше учиться - дома с мамой или в школе с учительницей?

ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТОВ:

По результатам беседы заполняются два соответствующих пункта протокола обследования. После номера каждого вопроса ставится знак «+» или «-». Знак «+» ставится при следующих ответах:

- *вопросы 1-4:* верный ответ (в том числе, если называются уменьшительные имена);
- *вопросы 5:* названо не меньше 2 домашних и 2 диких животных; не названы дикие животные вместо домашних и наоборот;
- *вопросы 6:* «весной», «когда зима кончилась» и т.п.;
- *вопросы 7:* «лужи», «грязь», «мокрость», «вода», «слякоть» и т.п.;
- *вопросы 8:* «днём светло», «днём солнце, а ночью луна», «ночью спят»;
- *вопросы 9:* утвердительный ответ;
- *вопросы 10:* указания на занятия, получение знаний и т.п. (ответы, в которых называются только «игры с ребятами», «перемена», указывается, что «в школе не надо спать днём» и т.п., оцениваются знаком «-»);
- *вопросы 11:* предпочтение школьного обучения домашнему.

Итоговый уровень общего запаса простых знаний определяется на основе подсчёта «плюсов» по вопросам:

Высокий – 7- 8 +.

Средний – 5 – 6 +.

Низкий – 4 и менее.

Итоговый уровень сформированности положительного отношения к школе определяется по вопросам 9-11:

Высокий – 3+.

Средний – 2 +.

Низкий – 1 + или ни одного.

«Определение мотивов учения» (М.Р. Гинзбург)

Цель: исследование мотивации учения у старших дошкольников.

Стимульный материал: 6 сюжетных картинок

ИНСТРУКЦИЯ:

Психолог говорит ребенку: "Сейчас я прочитаю тебе рассказ".

"Мальчики (девочки) разговаривали о школе.

- Первый мальчик сказал: "Я хожу в школу потому, что меня мама заставляет. Если бы не мама, я бы в школу не ходил".

На стол перед ребёнком психолог выкладывает карточку с рисунком №1: женская фигура с указывающим жестом, перед ней фигура ребёнка с портфелем в руках. (**Внешний мотив**)

- Второй мальчик (девочка) сказал: "Я хожу в школу потому, что мне нравится делать уроки. Даже если бы школы не было, я всё равно бы учился".

Психолог выкладывает карточку с рисунком № 2- фигура ребёнка, сидящего за партой. (**Учебный мотив**)

- Третий мальчик сказал: "Я хожу в школу потому, что там весело и много ребят, с которыми можно поиграть".

Психолог выкладывает карточку с рисунком № 3: фигурки двух детей играющих в мяч. (**Игровой мотив**)

- Четвёртый мальчик сказал: "Я хожу в школу потому, что хочу быть большим. Когда я в школе, я чувствую себя взрослым, а до школы я был маленьким"

Психолог выкладывает карточку с рисунком № 4: две фигурки, изображённые спиной друг к другу: у той, что повыше, в руках портфель, у той, что пониже, игрушечный автомобиль. (**Позиционный мотив**)

- Пятый мальчик (девочка) сказал: "Я хожу в школу потому, что нужно учиться. Без учения никакого дела не сделаешь, а выучишься - и можешь стать, кем захочешь".

Психолог выкладывает карточку с рисунком № 5: фигурка с портфелем в руках направляется к зданию. (**Социальный мотив**)

- Шестой мальчик сказал: "Я хожу в школу потому, что получаю там пятёрки".

Психолог выкладывает карточку с рисунком № 6. фигурка ребёнка, держащего в руках раскрытую тетрадь. (**Отметка**).

После прочтения рассказа психолог задаёт вопросы:

- 1) А как по-твоему, кто из них прав? Почему? (Выбор 1)
- 2) С кем из них ты хотел бы вместе играть? Почему? (Выбор 2)
- 3) С кем из них ты хотел бы вместе учиться? Почему? (Выбор 3)

Ребёнок последовательно осуществляют три выбора. Если содержание недостаточно прослеживается в ответе ребёнка, необходимо задать контрольный вопрос: "А что этот мальчик сказал?", чтобы быть уверенным в том, что ребёнок произвёл свой выбор, исходя именно из содержания рассказа, а не случайно указал на одну из шести картинок.

ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТОВ:

Если ребёнок выбирает в первую очередь учебную деятельность как наиболее важную, то это свидетельствует о высоком уровне мотивационной готовности, если во вторую очередь – о среднем уровне, если в третьем или вообще не выбирает – о низком уровне. В протоколе фиксируется обоснование трёх выборов.

Оценка в баллах:

- учебный мотив (учебно-познавательный, восходящий к познавательной потребности) – 5 баллов;
- позиционный мотив (связан со стремлением занять новое положение в отношении с окружающими) – 3 балла;
- социальный мотив (широкие социальные мотивы, основанные на понимании общественной необходимости учения) – 4 балла;
- отметка (мотив получения высокой отметки) – 2 балла;
- игровой мотив (неадекватно перенесённые в учебную среду) – 1 балл;
- Внешний – «внешние» по отношению к самой учебе мотивы (например: подчинение требованиям взрослых) 0 баллов.

Необходимо подсчитать, сколько баллов набрано отдельно, по каждому мотиву. Контрольный выбор увеличивает количество баллов соответствующего выбора.

Доминирующая мотивация учения диагностируется по наибольшему количеству баллов. Вместе с тем, ребёнок может руководствоваться и другими мотивами. О несформированной мотивации учения свидетельствует отсутствие предпочтений, т. е. различные подходы во всех ситуациях.

Для каждого из мотивов подсчитывают процент детей, у которых этот мотив встречается хотя бы в одном выборе.

- Если называется один мотив все три раза и адекватно объясняется – эта мотивация ведущая.

- Называется два раза один мотив, а третий – другой, то о ведущей мотивации судят по первым ответам, а третий значимый, при условии адекватного объяснения.
- Ребенок дает три различных ответа с объяснениями. Ведущим считается первый мотив, а мотивация называется разносторонней.
- Ребёнок дает три различных ответа не объясняет их. Наблюдается отставание в развитии мотивационной стороны. Первый мотив считается условно ведущим.

Уровни мотивации (складываются из 3 ответов):

Очень высокий: 13-15 баллов

Высокий: 10-12 баллов

Нормальный: 7-9 баллов

Сниженный: 4-6 баллов

Низкий: до 3 баллов

«Последовательность событий»(А.Н. Берштейн, модиф. А.Н. Белоус)

Цель: изучение способности к обоснованному рассуждению о связях событий в их логической последовательности, уровня речевого развития.

Стимульный материал:

Используются наборы сюжетных картинок, из которых можно составить логически обоснованный рассказ.

ИНСТРУКЦИЯ:

Серия предъявляется ребенку в неполном виде (без 5-й картинки) со следующей инструкцией: "Посмотри на картинки, все они связаны между собой, все они про одного и того же мальчика. Разложи их, пожалуйста, на столе по порядку так, чтобы было видно, где начало и где конец, и придумай по ним рассказ".

Если ребенок разложил картинки с нарушением последовательности, не следует ему сразу указывать на это (лишь зафиксировать этот момент в протоколе). Во-первых, потому что в процессе составления рассказа он может сам исправить порядок; во-вторых, даже при неверной раскладке возможен связный и по-своему логичный рассказ; если же такого рассказа не получилось, надо указать ребёнку на ошибку и предложить ему изменить порядок раскладки. Если ребенок не может разложить картинки последовательно – правильную раскладку осуществляет психолог.

После составления рассказа по 4м картинкам ребенку предлагается завершить его: «Ты придумал интересный рассказ, а как ты думаешь, чем это все закончилось. Попробуй придумать конец к своему рассказу». Все высказывания ребенка фиксируются в протоколе.

После выполнения ребёнком этой части задания ему предъявляется 5-я картинка: «Вот еще одна картинка. Скажи, подходит ли она к твоему

рассказу?». Если ребёнок отвечает утвердительно, то психолог спрашивает: «Куда положить эту картинку? Найди для нее место».

После того, как картинка уложена, ребёнку предлагается описать ее содержание в связи с предыдущим рассказом. Если ребенок никак не связывает последнюю картинку с рассказом, его просто просят описать ситуацию на картинке.

ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТОВ:

Высокий уровень — ребенок правильно расположил картинки, грамотно изложил логическую версию рассказа.

Средний уровень — ребенок правильно расположил картинки, но ему было сложно объяснить смысл того, что на них изображено (составление рассказа с помощью наводящих вопросов взрослого тоже можно расценивать как средний уровень).

Низкий уровень — ребенок не смог связать картинки в единую сюжетную линию даже с помощью наводящих вопросов (при правильном раскладывании). Считается, что ребенок не справился с заданием, если он не смог выложить картинки в правильной последовательности и отказался придумать рассказ; по выложенной им самой последовательности картинок составил нелогичный рассказ; расположил картинки в такой последовательности, что они не соответствуют содержанию рассказа; каждая картинка была описана отдельно, сама по себе, в результате рассказа не получилось; на каждой картинке просто перечисляются отдельные предметы.

«Четвёртый лишний» (Т.Д. Марцинковская)

Цель: выявить способность к обобщению, умению дифференцировать объекты по различным признакам и свойствам и обосновывать свой вариант решения.

Стимульный материал:

Набор картинок, каждый из которых состоит из четырёх рисунков, три из них могут быть объединены общим признаком. Ребёнку нужно проанализировать предметы на картинках, отвлечься от несущественных, второстепенных признаков и выделить из них три предмета, которые обладают каким-либо общим признаком, например, все игрушки, вся мебель и т.д.

ИНСТРУКЦИЯ:

Ребёнку предъявляется карточка с изображением 4-х предметов, три из которых относятся к определённому классу, а четвёртый не относится: «На карточке изображены четыре картинки, одна из которых лишняя. Какая лишняя и почему?»

Если ребёнок не справится с первой попытки, необходимо объяснить ему на примере первой карточки принцип решения.

Каждую карточку предъявляйте с вопросом: «Какая картинка здесь лишняя и почему?»

Примечание. Ребёнок может указывать лишнюю картинку наугад. Его объяснение, почему он так считает, поможет вам понять, на что он опирается в своём решении и оценить ответ.

ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТОВ:

За каждую правильно решённую задачу ставится 1 балл. Максимальное количество баллов – 6.

Высокий уровень: 4-6 баллов.

Средний уровень: 2-3 балла.

Низкий уровень: 0-1 балл.

«Заучивание десяти слов» (А. Р. Лурия)

Цель: оценка состояния памяти, утомляемости, активности внимания.

ИНСТРУКЦИЯ:

Ребёнку предлагается запомнить и поторить простые, не связанные о смыслу, слова.

«Сейчас я прочту 10 слов. Послушай внимательно. Когда окончу читать, сразу же повтори столько, сколько запомнишь. Повторять можно в любом порядке. Понятно?»

Вариант 1: весна, гриб, пальто, мыло, луна, забор, санки, земля, кот, огонь.

Вариант 2: лес, хлеб, окно, стул, вода, брат, конь, гриб, игла, мед.

Слова следует зачитывать громко, четко, делая небольшие паузы. После каждой пробы нужно отмечать слова, правильно названные ребёнком.

После того как ребёнок назовёт слова, которые он запомнил, весь список зачитывают снова и просят повторить те слова, которые он уже называл, и новые, которые ребёнок запомнил ещё. Всего проводится пять проб. Если в третьей, или четвёртой пробе правильно воспроизведены все десять слов, испытание можно прекратить.

Пятая проба проводится через 30 минут. Список при этом зачитывать вновь не надо. Если после перерыва он не может вспомнить ни одного слова, можно напомнить первое слово из списка (при подсчёте результатов в последней пробе это слово не учитывается). Ответы ребёнка отмечаем в таблице, а затем изображаем в виде графика.

ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТОВ:

Высокий уровень – при первом воспроизведении ребёнок вспоминает не менее 5–6 слов, при пятом – 9–10.

Средний уровень– при первом воспроизведении – 3–4 слова, при пятом – 6–8 слов.

Низкий уровень– при первом воспроизведении до 3-х слов, при пятом – 4–5 слов. Может наблюдаться медленный темп воспроизведения, отказ от выполнения задания.

Слова	Проба1	Проба2	Проба3	Проба4	Проба5
-------	--------	--------	--------	--------	--------

Стул					
Весна					
Гриб					
Пальто					
Мыло					
Луна					
Забор					
Санки					
Земля					
Кот					

«Кодирование» (Д. Векслер)

Цель:

- выявление свойств внимания (концентрация, распределение, переключение);
- восприятия, зрительно-моторной координации, скорости формирования новых навыков, способности к обучению
- оценка зрительной памяти, визуальной моторной координации, двигательной активности, работоспособности.

ИНСТРУКЦИЯ:

Дать испытуемому соответствующий бланк, карандаш и, указывая на ключ, сказать: «Посмотри, перед тобой звездочка, треугольник и другие фигуры. Видишь. У звездочки есть линия, которая ведет сверху вниз; у кружочка есть две поперечные линии; треугольник, как здесь показано, пересекает одна линия; у креста есть маленький круг в центре, а у квадрата – две прямые линии, идущие сверху вниз.

А теперь посмотри ниже. Ты снова видишь кружочки, звездочки, квадраты и другие фигуры. Правда, они размещены в другом порядке, и у них нет в середине никаких черточек или кружочков. Я хочу, чтобы ты вписал в каждую из этих фигур тот знак, который она имеет на рисунке вверху. Сделать это можно следующим образом. Вот. Например, круг. Посмотри наверх и найди эту фигуру. У нее есть две линии. Видишь, как они расположены? Вот и ты нарисуй две такие же линии внутри этого круга. Звездочка имеет только одну линию, которая идет сверху вниз. Значит, такую же линию надо нарисовать вот здесь. Впиши нужные знаки и во все остальные фигуры».

Оставшиеся фигуры образца испытуемый заполняет самостоятельно. Если он сталкивается с трудностями или очень медленно выполняет задание, выберите фигуру, которую испытуемый выполнил неправильно или затрудняется выполнить, и объясните снова: «Ты видишь, это треугольник и через него проходит прямая линия, значит. Ты должен сделать и здесь так же, как указано в образце. Это крестик, и, поскольку у него в середине маленький круг, ты должен нарисовать такой же круг и здесь. А теперь заполни остальные фигуры».

Если испытуемый начинает пропускать некоторые фигуры или заполняет только один тип фигур, нужно сказать: «Не перескакивай, заполняй по порядку». Больше никакой помощи не оказывайте, за исключением тех случаев, когда возникает необходимость напомнить испытуемому, что следует продолжать до тех пор, пока его не остановят.

Хронометраж – 120 секунд.

ОЦЕКА РЕЗУЛЬТАТОВ:

1 балл за каждую правильно заполненную фигуру. 5 фигур образца не учитываются.

Итоговый результат:

Дети 5-6 лет:

Высокий – 25-45 баллов;

Средний – 10-24 балла;

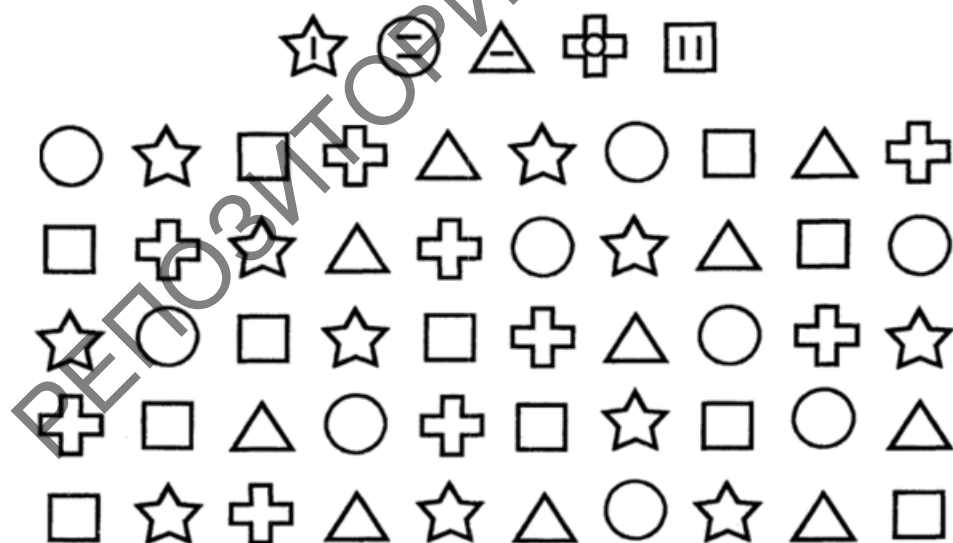
Низкий – 0-9 баллов.

Дети 6-7 лет:

Высокий – 34-45 баллов;

Средний – 17-33 балла;

Низкий – 0-16 баллов.



«Назови одним словом» (А.Л.Венгер)

Цель: выявлять способность обобщать понятия по родовым и видовым признакам.

ИНСТРУКЦИЯ:

Психолог говорит ребенку: «Я буду говорить тебе слова. Тебе надо подумать чем они похожи и назвать их одним словом»

- 1) тарелки, стаканы, миски;
- 2) столы, стулья, диваны;
- 3) рубашки, брюки, платья;
- 4) троллейбус, автобус, трамвай;

- 5) суп, каша, хлеб;
- 6) одуванчики, розы, ромашки;
- 7) березы, липы, ели;
- 8) воробьи, голуби, гуси;
- 9) караси, щуки, окуни;
- 10) малина, земляника, вишня;
- 11) морковь, капуста, свекла;
- 12) яблоки, груши, мандарины;
- 13) рука, нога, голова;
- 14) синий, красный, зеленый

ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТОВ:

При правильном ответе 1 балл. Если ответ ошибочный: "Неправильно, подумай еще раз". При правильном ответе после второй попытки - 0,5 баллов, при неправильном ответе - 0 баллов.

Итоговый результат:

Высокий уровень 12-14 баллов,

Средний уровень 8-11 баллов,

Низкий 7-0 баллов.

При анализе выполнения задания необходимо обращать внимание, на каком основании ребёнок выполнял задание – понятийном или функциональном.

«Езда по дорожке»

Цель: Диагностика уровня развития моторики руки.

Ребенку предлагается «проехать по дорожке», соединив с помощью карандаша изображения машины и дома (они нарисованы на листе бумаги, соединены «дорожкой», которая огибает различные препятствия (деревья, реку, колодец и т.п.). Проводить линию необходимо не отрывая карандаша от бумаги, соблюдая изгибы, не выходя за пределы дорожки.

Стимульный материал: 2 варианта рисунка, карандаш.

ИНСТРУКЦИЯ:

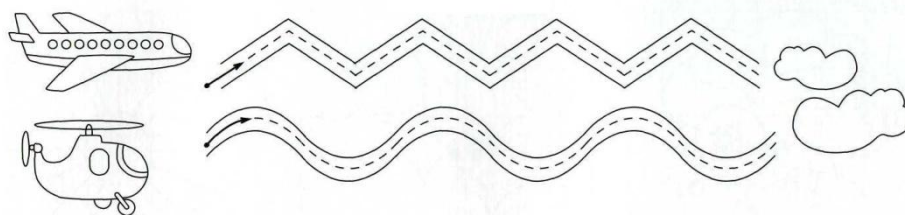
«Представь, что ты водитель. Тебе надо проехать вот к этому домику. Ты поедешь вот так (на рисунке – образце (вариант А) психолог показывает, как надо ехать по дорожке с помощью карандаша). Карандаш должен все время двигаться по нарисованной на бумаге дорожке, иначе получится, что машина взлетела как самолет или произошла авария. Езжай аккуратно, чтобы твоя машина не съезжала с дороги».

ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТОВ:

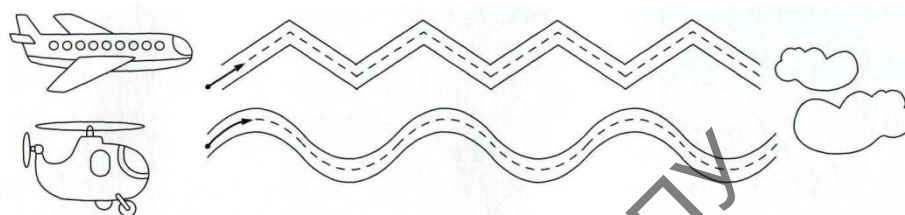
Результат «Езды по дорожке» оценивается как **высокий**, если «выезды» за пределы дорожки отсутствуют, карандаш отрывается от бумаги не более 3 раз. Результат считается **низким**, если имеется более 3 «выездов» за пределы дорожки, частый отрыв карандаша от бумаги. Даже при отсутствии выездов результат оценивается как низкий, если в рисунках наблюдаются: «неровная», «дрожащая» линия: очень слабая, почти

невидимая линия; очень сильный нажим, почти рвущий бумагу; многократное проведение карандашом по одному месту. Во всех промежуточных случаях результат оценивается как **средний**.

Вариант А



Вариант Б



РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Тема: Основные направления работы психолога с детьми младшего школьного возраста

1. Младший школьник как субъект учебной деятельности.
2. Исследование готовности к школьному обучению при переходе из начального в среднее звено.

Литература

1. Овчарова, Р.В. Справочная книга школьного психолога. — 2-е изд., дораб. — М.: «Просвещение», «Учебная литература», 1996. С. 102-104.
2. Белановская, О. В. Психологическая диагностика в школе: пособие / О. В. Белановская, Н. И. Олифирович. – Минск : БГПУ, 2015. С. 20–21.
3. Битянова, М.Р. Организация психологической работы в школе. – М.: Совершенство, 1998. – С.96 – 100.
3. Практическая психология образования. Учебное пособие 4-е изд. / Под редакцией И. В. Дубровиной — СПб.: Питер, 2004. С. 275 – 328.
4. Методические рекомендации о деятельности социально-педагогической и психологической службы учреждения образования: [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://luninec.edu.by/ru/main.aspx?guid=12881> - Дата доступа: 05.01.2017.

1. Младший школьник как субъект учебной деятельности.

Границы младшего школьного возраста, совпадающие с периодом обучения в начальной школе, устанавливаются в настоящее время с 6-7 до 9-10 лет.

В этот период происходит дальнейшее физическое и психофизиологическое развитие ребенка.

Совершенствуется работа головного мозга и нервной системы. К 7 годам кора больших полушарий является уже в значительной степени зрелой. Однако наиболее важные, специфически человеческие отделы головного мозга, отвечающие за программирование, регуляцию и контроль сложных форм психической деятельности, у детей этого возраста еще не завершили своего формирования (развитие лобных отделов мозга заканчивается лишь к 12 годам).

Вследствие этого регулирующее и тормозящее влияние коры на подкорковые структуры оказывается недостаточным. Несовершенство регулирующей функции коры проявляется в том, что младшие школьники легко отвлекаются, не способны к длительному сосредоточению, возбудимы, эмоциональны.

Начало школьного обучения практически совпадает с периодом второго физиологического криза, приходящегося на возраст 7 лет. То есть кардинальные изменения в отношениях и деятельности ребенка совпадает с периодом перестройки всех систем и функций организма, что требует большого напряжения и мобилизации его резервов.

Происходящие физиологические изменения отвечают повышенным требованиям новой ситуации, что дает возможность ребенку быстрее адаптироваться к новой ситуации.

В младшем школьном возрасте отмечается неравномерность психофизиологического развития у разных детей. Сохраняются и различия в темпах развития мальчиков и девочек: девочки по-прежнему опережают мальчиков.

Умственная работоспособности детей у младших школьников еще неустойчива, сопротивляемость утомлению низкая.

Начало обучения в школе ведет к коренному изменению социальной ситуации развития ребенка. Он становится «общественным» субъектом и имеет теперь социально значимые обязанности, выполнение которых получает общественную оценку.

Ведущей в младшем школьном возрасте становится учебная деятельность.

Младший школьный возраст является периодом интенсивного развития и качественного преобразования познавательных процессов: они начинают приобретать опосредствованный характер и становятся осознанными и произвольными. Ребенок постепенно овладевает своими психическими процессами, учится управлять вниманием, памятью, мышлением.

Согласное Л.С. *Выготскому*, с началом школьного обучения *мышление* выдвигается в центр сознательной деятельности ребенка.

Усвоение в ходе учебной деятельности основ теоретического сознания и мышления ведет к возникновению и развитию таких новых качественных образований, как *рефлексия, анализ, внутренний план действий*.

В этот период качественно изменяется способность к *произвольной регуляции поведения (утрата детской непосредственности)*.

На протяжении младшего школьного возраста начинает складываться *новый тип отношений с окружающими людьми*.

Таким образом, **центральными новообразованиями младшего школьного возраста** являются:

- ♦ качественно новый уровень развития произвольной регуляции поведения и деятельности;
- ♦ рефлексия, анализ, внутренний план действий;
- ♦ развитие нового познавательного отношения к действительности;
- ♦ ориентация на группу сверстников.

Возможности возраста

Согласно концепции Э. *Эриксона*, это период приобщения к трудовой жизни и направлен на развитие трудолюбия.

При позитивном исходе этой стадии развития у ребенка формируется переживание своей умелости, при неудачном исходе — чувство неполноценности.

Полноценное проживание ребенком данного возрастного периода возможно лишь при определяющей и активной роли взрослых (учителей, родителей, воспитателей, психологов), основной задачей которых является создание оптимальных условий для раскрытия и реализации потенциальных возможностей младших школьников с учетом индивидуальных особенностей каждого ребенка.

Младший школьный возраст является *сензитивным* для развития, формирования, освоения и становления следующих характеристик:

- ♦ мотивов учения, развития устойчивых познавательных потребностей и интересов;
- ♦ продуктивных приемов и навыков учебной работы, «умения учиться»;
- ♦ индивидуальных особенностей и способностей;
- ♦ навыков самоконтроля, самоорганизации и саморегуляции;
- ♦ адекватной самооценки, развития критичности по отношению к себе и окружающим;
- ♦ социальных норм, нравственного развития;
- ♦ навыков общения со сверстниками, установления прочных дружеских контактов.

Важнейшие новообразования возникают во всех сферах психического развития: преобразуются интеллект, личность, социальные отношения. Ведущая роль учебной деятельности в этом процессе не исключает того, что младший школьник активно включен и в другие виды деятельности (игра, элементы трудовой деятельности, занятия спортом, искусством и пр.), в ходе которых совершенствуются и закрепляются новые достижения ребенка.

Чем больше позитивных приобретений будет у младшего школьника, тем легче он справится.

Что значит «уметь учиться»

Итак, напомним, что в младшем школьном возрасте ведущей становится учебная деятельность. Формирование учебной деятельности является самостоятельной задачей школьного обучения, не менее важной и ответственной, чем приобретение детьми знаний и умений. В младшем школьном возрасте человек учится, как приобретать знания. И это умение остается с ним на всю жизнь.

Учебная деятельность имеет определенную структуру:

- 1) мотивы учения;
- 2) учебные задачи;
- 3) учебные действия;
- 4) контроль;
- 5) оценка.

Для полноценного формирования учебной деятельности требуется овладение всеми ее компонентами в равной мере. Их недостаточное освоение может служить источником школьных трудностей.

Мотивы учения.

По мере вхождения в школьную жизнь и освоения учебной деятельности у младших школьников складывается сложная система мотивации учения, которая включает следующие группы мотивов (Матюхина М. В., 1984):

Мотивы, заложенные в самой учебной деятельности:

а) мотивы, связанные с содержанием учения (учиться побуждает стремление узнавать новые факты, овладевать знаниями, способами действия, проникать в суть явлений);

б) мотивы, связанные с процессом учения (учиться побуждает стремление к проявлению интеллектуальной активности, потребность думать, рассуждать на уроке, преодолевать препятствия в процессе решения трудных задач).

Мотивы, лежащие вне учебной деятельности:

а) широкие социальные мотивы:

- мотивы долга и ответственности перед обществом, классом, учителем и т. п.;

- мотивы самоопределения (понимание значения знаний для будущего, желание подготовиться к будущей работе и т. п.) и самосовершенствования (получить развитие в результате учения);

б) узколичностные мотивы:

- мотивы благополучия (стремление получить одобрение со стороны учителей, родителей, одноклассников, желание получать хорошие отметки);

- престижные мотивы (желание быть среди первых учеников, быть лучшим, занять достойное место среди товарищей);

- отрицательные мотивы (избегание неприятностей, которые могут возникнуть со стороны учителей, родителей, одноклассников, если школьник не будет хорошо учиться).

Для диагностики мотивации учения младших школьников могут быть использованы: методика «Беседа о школе» (Нежнова Т. А., 1988), рисунки на темы «Моя школа», «Мой класс», «Моя учительница», «Что в школе самое важное», «Что в школе самое интересное» и др. Для школьников III-IV классов более информативными являются сочинения на аналогичные темы. Богатый материал может быть получен в ходе наблюдений за учащимися на уроках, а также из бесед с учителями и родителями.

Основным же побуждающим мотивом учебной деятельности в условиях традиционного обучения оказывается для младших школьников отметка (65,8%).

Учебно-познавательные мотивы, связанные с содержанием и процессом учения, не занимают ведущего места по числу указаний на них на протяжении всего младшего школьного возраста (21,8%) и не выступают в качестве ведущего реально действующего побудителя учебной деятельности.

Многочисленные исследования показывают, что для формирования полноценной учебной мотивации у младших школьников необходима целенаправленная, специально организованная работа.

Умение выделять учебную задачу.

Освоение учебной деятельности происходит в процессе решения школьником системы учебных задач. Учебная задача по своей сути отличается от множества частных задач тем, что при решении последних ученик овладевает частными же способами решения. Лишь при длительной

тренировке и выполнении целой серии таких задач дети усваивают некоторый общий способ.

Умение выделять учебную задачу, т. е. выделять общий способ действия, является важной составляющей учебной деятельности. Первоначально школьники еще не умеют самостоятельно ставить и решать учебные задачи, поэтому на первых порах обучения эту функцию выполняет учитель. Постепенно соответствующие умения приобретают и сами учащиеся. Выделение учебной задачи может представлять для младших школьников значительные трудности, поэтому учителя в конце каждого урока должны отводить время на то, чтобы проверить, как ученики поняли смысл выполняемых ими конкретных заданий. Вопрос «Чему мы сегодня научились на уроке?» помогает детям понять, что они, например, не просто писали в тетради палочки и раскрашивали кружочки, а учились вычитать (или складывать) числа.

Решающая роль в диагностике умения выделять учебную задачу принадлежит умело заданным вопросам. Они могут касаться отдельных заданий или упражнений, например: «А зачем нужно такое упражнение? Что осваиваешь когда его делаешь? А какие слова тут взяты в скобки?» и т. п. Вопросы могут быть направлены на сравнение разных заданий и упражнений, относящихся к одному правилу или, напротив, к разным правилам, и т. д.

Учебные действия. Выполнение учебной задачи осуществляется с помощью учебных действий, посредством которых школьники воспроизводят и усваивают образцы общих способов действия (Давыдов В. В.).

Состав учебных действий неоднороден. Усвоению каждого фундаментального понятия при изучении того или иного учебного предмета соответствует определенная система учебных действий.

Так, для полноценного усвоения грамматических понятий о строении слов и значений морфем младшие школьники должны:

- ♦ изменить исходное слово и получить его вариантные формы или родственные слова;
- ♦ сравнить значение исходного слова и новых слов;
- ♦ сопоставить формы исходного слова и выделить морфемы;
- ♦ установить функциональное значение морфем данного слова и т. д.

Если школьник по разным причинам не овладеет всей системой этих учебных действий, он с большой вероятностью будет испытывать трудности при усвоении грамматики родного языка.

Психологу же чаще всего приходится сталкиваться с недостаточным или нерациональным использованием таких учебных действий, которые являются общими при усвоении различных учебных предметов, т. е. с общими приемами учебной работы школьников.

К числу наиболее распространенных относится прием *заучивания учебного материала*. У младших школьников наиболее частым является прием буквального запоминания. Однако, по мере усложнения учебного

материала на первое место выдвигается задача не запомнить буквально, а понять, выделить основную мысль, проследить последовательность и логику изложения и т. д. Это требует от ученика новых приемов работы: умения произвести смысловую группировку материала, выделить опорные пункты, составить план и т. п.

Этим приемам младших школьников необходимо специально обучать начиная со 2-3 класса. Задачу эту целесообразно выполнять при тесном сотрудничестве учителя, психолога и родителей.

К сожалению, необходимый момент введения новых приемов учебной работы зачастую упускается, а сами ученики не всегда способны самостоятельно их обнаружить и использовать. Поэтому у многих младших школьников к концу обучения в начальной школе закрепляются неадекватные приемы и способы работы с учебным материалом. Последствия этого могут быть довольно печальны.

Поэтому необходимо специально и целенаправленно обучать приемам активной мыслительной обработки запоминаемого материала.

Действие контроля. Для того чтобы установить правильность учебных действий, необходимо соотнести ход их выполнения и результат с заданным образцом, т. е. осуществить контроль.

Первоначально контроль за выполнением учебных действий производит учитель. Он расчленяет полученный результат на элементы, сопоставляет их с заданным образцом, указывает на возможные расхождения, соотносит выявленные расхождения с недостатками учебных действий. Постепенно по мере овладения контролем дети начинают самостоятельно соотносить результаты своих действий с заданным образцом, находить причины несоответствия и устранять их, изменяя учебные действия.

Действию сравнения с образцом ребенка необходимо научить. Просто показать образец и сказать: «Смотри, делай так же и сравнивай» — нередко бывает недостаточно. Необходимо выделить в образце опорные точки, т. е. задать ориентировочную основу действия (П. Я. Гальперин).

Оценка. Оценка и отметка. Оценка позволяет определить, в какой степени усвоен способ решения учебной задачи и насколько результат учебных действий соответствует их конечной цели. Оценка «сообщает» школьнику, решена или не решена им данная учебная задача (Давыдов В. В., 1986). Психологу следует привлечь внимание учителей к проблеме оценки, имеющей существеннейшее значение для развития личности младшего школьника.

Оценка — это процесс оценивания, осуществляемый человеком; отметка является результатом этого процесса, его условно-формальным отражением в баллах (Амонашвили Ш. А., 1984).

На что необходимо обратить внимание психологу.

Становление внутреннего плана действий. Каждое психическое действие проходит в своем развитии ряд этапов. Начинается этот путь с внешнего, практического действия с материальными предметами, затем

реальный предмет заменяется его изображением, схемой, после этого следует этап выполнения первоначального действия в плане «громкой речи», затем становится достаточным проговаривание этого действия «про себя», и, наконец, на заключительном этапе действие полностью интериоризируется и, преобразуясь качественно (свертывается, совершается мгновенно и т. д.), становится умственным действием, т. е. действием «в уме» (Гальперин П. Я.)

Такую последовательность в своем развитии проходят все умственные действия (счет, чтение, выполнение арифметических операций и т. д.).

Наиболее наглядный пример — обучение счету:

- ♦ сначала ребенок учится пересчитывать и складывать реальные предметы;

- ♦ далее он учится проделывать то же самое с их изображениями (например, считает нарисованные кружочки);

- ♦ затем он может дать правильный ответ, уже не пересчитывая пальцем каждый кружок, а совершая аналогичное действие в плане восприятия, лишь переводя взор, но по-прежнему сопровождая счет громким проговариванием;

- ♦ после этого действие проговаривается шепотом;

- ♦ и, наконец, действие окончательно переходит в умственный план, ребенок становится способен к устному счету.

Примечательно, что устный счет на уроках математики — один из немногих приемов, применяемых в массовой школе для формирования внутреннего плана действий. В основном же это умение складывается стихийно. Довольно часто можно наблюдать отдельных первоклассников в конце учебного года и даже отдельных учащихся 2-3 классов, которые во время устного счета активно пересчитывают под партой пальцы на своих руках, причем делают это виртуозно, обгоняя с ответом детей, действительно считающих «в уме».

У таких школьников действие счета во внутреннем плане не отработано, поэтому с ними необходимо проводить специальные занятия по формированию этого умения.

Развитию внутреннего плана действий у младших школьников способствуют также различные игры (особенно шахматы) и упражнения.

Развитие рефлексии. Характеризуя особенности мышления ребенка в «первом школьном возрасте», т. е. младшего школьника, Л. С. Выготский отмечал, что ребенок «еще недостаточно осознает собственные мыслительные операции и поэтому не может в полной мере овладеть ими. Он еще малоспособен к внутреннему наблюдению, к интроспекции... Только под давлением спора и возражений ребенок начинает пытаться оправдать свою мысль в глазах других и начинает наблюдать собственное мышление, т. е. искать и различать с помощью интроспекции мотивы, которые его ведут, и направление, которому он следует. Стараясь подтвердить свою мысль в глазах других, он начинает подтверждать ее и для самого себя» (Выготский).

Младший школьник только начинает овладевать рефлексией, т. е. способностью рассматривать и оценивать собственные действия, умением анализировать содержание и процесс своей мыслительной деятельности.

Способность к рефлексии формируется и развивается у детей при выполнении действий контроля и оценки. Осознание ребенком смысла и содержания собственных действий становится возможным только тогда, когда он умеет самостоятельно рассказать о своем действии, подробно объяснить, что и для чего он делает.

Ведь хорошо известно: когда человек объясняет что-то кому-либо другому, он сам лучше начинает понимать то, что объясняет. Поэтому на первых порах обучения любому действию (математическому, грамматическому и др.) необходимо требовать от ребенка не только самостоятельного и правильного выполнения этого действия, но и развернутого словесного разъяснения всех совершаемых операций.

Исследование готовности к школьному обучению при переходе из начального в среднее звено

Изменившиеся условия учения предъявляют более высокие требования и к интеллектуальному и личностному развитию, к степени сформированности у них определенных учебных знаний, учебных действий, к уровню развития произвольности, способности к саморегуляции и т.п.

Однако этот уровень развития не одинаков: у одних он соответствует условиям успешности их дальнейшего развития, у других едва достигает допустимого предела. Поэтому данный переходный период может сопровождаться появлением разного рода трудностей, возникающих не только у школьников, но и у их педагогов.

Каков же психолого-педагогический статус пятиклассника?

В этом возрасте идет перестройка всей познавательной сферы

1. Познавательная сфера

- Отмечается произвольность психических процессов (высокий уровень активности и самостоятельности, в принятии целей; поддержание внимания; способность к саморегуляции и т.д.)
- Более высокий уровень развития мышления (развитие теоретического мышления, т.е. мышление в понятиях), развитие рефлексии;
- Более высокий уровень развития речи (речь как инструмент мышления, грамотность и богатый словарный запас)
- Более высокий уровень развития тонкой моторики (понятность письма, аккуратность оформления)
- Отмечается сформированность важнейших учебных действий (владение навыками применения логических операций, систематизация знаний, перенос учебных навыков)
- Более высокая умственная работоспособность и темп умственной деятельности (адаптация к учебной нагрузке, сохранение учебной активности в течение всего урока и т.д.).

2. Особенности общения и поведения

- Взаимодействие со сверстниками (общение со сверстниками начинают определять многие стороны личностного развития ребенка;

появляются притязания на определенное положение в системе деловых и личных взаимоотношений)

- *Взаимодействие с педагогами*
- соблюдение социальных и этических норм (принятие и выполнение школьных правил поведения и общения)
- поведенческая саморегуляция
- активность и автономность поведения.

3. Особенности мотивационно-личностной сферы

Мотивационный кризис

- *Наличие и характер учебной мотивации* (возможна слабая познавательная активность, а отметка выступает как главный стимул и основной «конечный результат» учебы, возможно снижение интереса к учебе); возможно образование «мотивационного вакуума» - прежние представления не устраивают ребенка, а новые еще не осознаются, не оформились, или не возникли. («разочарование» в позиции школьника симптомы: отрицательное отношение к школе, нежелание выполнять д/з, ходить в школу, конфликты с учителями, нарушение правил поведения в школе).

- *Отмечается устойчивое эмоциональное состояние в школе* (отсутствие выраженных противоречий между требованиями школы (педагога) и родителями и требованиями взрослых и возможностями ребенка),

4. Особенности системы отношений школьника к миру и самому себе

- отношения со сверстниками
- отношения с педагогами
- отношения к значимой деятельности (эмоционально-положительное восприятие)
- отношение к себе (устойчивая положительная самооценка).

Таким образом, по мнению **И.В.Дубровиной** можно выделить следующие **составляющие понятия «готовность к обучению в средней школе»:**

1. *Сформированность основных компонентов учебной деятельности, успешное усвоение программного материала.*

2. *Новообразования младшего школьного возраста – произвольность, рефлексия, мышление в понятиях (в соответствующих возрасту формах).*

3. *Качественно иной, более «взрослый» тип взаимоотношений с учителями и одноклассниками.*

С какими проблемами можно столкнуться при переходе детей из начальной школы в среднюю:

Встреча с новыми учителями

- конфликты, взаимное недовольство учеников и учителей друг другом;

- недовольство родителей: недостаточная квалификация учителей, неправильное отношение учителей к ребенку и т.д.;
- несовпадение стилей отношений с детьми учителя начальной школы и классного руководителя, преподавателя

Трудности, сопутствующие становлению новообразований

- 1) развитие самосознания, формирование самооценки – ***незрелая личность***;
- 2) интенсивное формирование характера – ***акцентуации характера***;
- 3) чувство взрослости – ***реакции эмансипации***;
- 4) интимно-личностное общение (ведущая деятельность) – ***реакции группирования***;
- 5) потребность в самоутверждении – ***хобби-реакции и патологические увлечения***;
- 6) потребность в активности и социально значимой деятельности – ***реакции компенсации, гиперкомпенсации***;
- 7) критическое мышление – ***негативизм и реакции отказа***;
- 8) любознательность и жажда проверки себя – ***побеги, бродяжничество, асоциальное поведение***;
- 9) повышенная эмоциональность – ***аффективное поведение, острая аффективность к неудачам, агрессивность***.

Проблемы этого возраста могут быть связаны с поиском путей удовлетворения основных потребностей:

физиологических, запускающих физическую и сексуальную активность;

в безопасности, которая обеспечивается принадлежностью к группе;

в независимости и эмансипации от семьи;

в привязанности;

в успехе, проверке своих возможностей;

в самореализации и развитии собственного Я.

Возможны и серьезные затруднения, связанные со спецификой учения подростков:

а) особенности учебной деятельности:

овладение общим строем учебной деятельности;

самостоятельный переход от ориентировочных учебных действий к контрольно-оценочным;

объединение учебных действий в приемы, методы, блоки деятельности;

переход учебной деятельности с репродуктивного на продуктивный уровень;

освоение прогнозирующих и планирующих форм контрольно-оценочных действий;

осознание учебной деятельности (мотивы, цели, задачи, способы, средства);

целеполагание – самостоятельная постановка целей;

б) особенности мотивации учения:

укрепление учебно-познавательных мотивов, которое связано с интересом и способами приобретения знаний (самообразование);

совершенствование социальных мотивов (мотив поиска контактов и сотрудничества с другими);

устойчивое доминирование одного мотива;

в) характер учебных занятий:

ограниченность кругозора и объема сведений; небольшой запас знаний, особенно обобщающих; слабый уровень словесно-логического мышления; затруднения в понимании и применении знаний.

Трудности подростков в учебной деятельности:

неумение выполнять действия по образцу, инструкции;

затруднения при самостоятельном выполнении учебных действий (анализ, восприятие, классификация, обобщение);

инертность мыслительной деятельности;

несформированность самооценки и самоконтроля в учебной деятельности;

неосознанность учебной деятельности (целеполагание);

дисгармония мотивов учения.

Задачи работы психолога в 4-ом классе

1) выявление уровня психологической готовности к обучению в среднем звене школы;

2) способствование созданию условий для формирования интеллектуальных и личностных предпосылок успешного обучения в среднем звене (работа с учащимися и учителями средней и младшей школы);

3) способствование созданию условий для формирования социально-личностных предпосылок успешного обучения в среднем звене.

Виды психологической помощи, которая может оказываться в связи с задачами профилактики трудностей в обучении и воспитании школьников:

- Коррекционная и развивающая работа с детьми в 4 классе;
- Консультирование педагогов, выпускающих и принимающих класс;
- Консультации и просвещение родителей по вопросам перехода из начального звена в среднее;
- Наблюдение за психологическим состоянием детей, которым в начальной школе не требовалась немедленная помощь.
- Проведение психолого-педагогического консилиума.

Тема: Технология работы педагогического психолога с подростками

1. Подросток как субъект учебной деятельности.
2. Учебная мотивация.
3. Коррекция неготовности к обучению при переходе из начального звена в среднее.

Литература

1. Белановская, О. В. Психологическая диагностика в школе: пособие / О. В. Белановская, Н. И. Олифирович. – Минск : БГПУ, 2015. – С. 23-24.
2. Битянова, М.Р. Организация психологической работы в школе. – М. : Совершенство, 1998.
3. Методические рекомендации о деятельности социально-педагогической и психологической службы учреждения образования: [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://luninec.edu.by/ru/main.aspx?guid=12881> - Дата доступа: 05.01.2017.
4. Практическая психология образования. Учебное пособие 4-е изд. / Под редакцией И. В. Дубровиной — СПб.: Питер, 2004.

Подросток как субъект учебной деятельности.

Подростковый возраст охватывает период от 10-11 до 13-14 лет, совпадающий в современной школе со временем обучения детей в V-VIII классах. Начало отрочества характеризуется:

- ♦ стремление к общению со сверстниками;
- ♦ появление в поведении признаков, свидетельствующих о стремлении утвердить свою самостоятельность, независимость, личностную автономию.

Все эти черты появляются в младшем подростковом возрасте (10-11 лет), но наиболее интенсивно развиваются в среднем (11-12 лет) и старшем (13-14 лет) подростковом возрасте.

Основная особенность подросткового периода — резкие, качественные изменения, затрагивающие все стороны развития.

Характерную для этого возраста **асинхронность развития**. Необходимо учитывать, что время появления тех или иных психологических особенностей может значительно варьировать у конкретного школьника — проходить и раньше и позже. Поэтому указываемые возрастные границы, «точки развития» (например, кризис 13 лет) имеют лишь ориентировочное значение.

Важным фактором психического развития в подростковом возрасте является **общение со сверстниками, выделяемое в качестве ведущей деятельности** этого периода. Отношения в группе сверстников, ее ценности играют большую роль в развитии подростка.

Отрочество — время бурного и плодотворного развития познавательных процессов. Период от 11 до 14 лет характеризуется

становлением избирательности, целенаправленности восприятия, устойчивого, произвольного внимания и логической памяти. В это время активно формируется абстрактное, теоретическое мышление, опирающееся на понятие не связанные с конкретными представлениями, развивается умение выдвигать гипотезы и проверять их, появляется возможность строить сложные умозаключения. Именно формирование мышления, приводя к развитию рефлексии дает средство, с помощью которого подросток может размышлять о себе, т. е. делает возможным развитие самосознания.

Наиболее важен в этом отношении период 11-12 лет — время *перехода от мышления, основанного на оперировании конкретными представлениями к мышлению теоретическому*, от непосредственной памяти — к логической.

Нравственное развитие - сопоставляют разные ценности, делают выбор между разными моральными нормами. Следствием этого является противоречие между некритическим усвоением групповых моральных норм и стремлением обсуждать простые, порой достаточно ценные правила, определенный максимализм требований, сдвиг оценки отдельного поступка на личность в целом.

Развитие теоретического, *дискурсивного* (рассуждающего) мышления, умение соотносить теорию и практику, проверять умозаключения практическими действиями.

Центральное личностное новообразование этого периода - **становление нового уровня самосознания, «Я-концепции»**. Этот новый уровень характеризуется стремлением понять себя, свои возможности и особенности, свое сходство с другими людьми и свое отличие — уникальность и неповторимость. Повышение значимости «Я-концепции», системы представлений о себе, формированием сложной системы самооценок на основании первых попыток самоанализа, сравнения себя с другими.

Это период возрастных кризисов.

Позитивный смысл подросткового кризиса в том, что через него, через отстаивание своей взрослости, самостоятельности происходящее в относительно безопасных условиях и не принимающее крайних форм, подросток удовлетворяет потребности в самопознании и самоутверждении. В результате у него не просто возникают чувство уверенности в себе и способность полагаться на себя, но формируются способы поведения, позволяющие ему и в дальнейшем справляться с жизненными трудностями.

Два пути протекания возрастных кризисов.

Кризис независимости. Его симптомы — *строптивость, упрямство, негативизм, своеволие, обесценивание взрослых, отрицательное отношение*

к их требованиям, ранее выполнявшимся, протест-бунт, ревность к собственности.

Кризис зависимости: чрезмерное послушание, зависимость от старших или сильных, регресс к старым интересам, вкусам, формам поведения.

Основными задачами для практического психолога при работе с подростками в связи с переживанием ими кризиса являются:

- ♦ оказание подросткам помощи в понимании того, что с ними происходит и выработке конструктивных форм преодоления кризиса;
- ♦ создание условий для продуктивного разрешения кризиса: разъяснение родителям и педагогам причин и особенностей переживаемого школьником периода, заложенных в нем возможностей и опасностей, помощь в формировании оптимальных форм взаимоотношений между детьми и взрослыми;
- ♦ своевременная диагностика крайних, непродуктивных форм «кризиса независимости» и проявления «кризиса зависимости» и оказание необходимой психологической помощи;
- ♦ дифференциация «нормальных» проявлений, свидетельствующих о возрастном кризисе, от проявлений, свидетельствующих о значительных отклонениях в развитии и требующих вмешательства других специалистов.

Возраст 11-14 лет сензитивный период для развития творческого мышления, развитие самостоятельного мышления, интеллектуальной активности, творческого подхода к решению задач. С 11 до 14 происходит интенсивное развитие самосознания подростка, его рефлексии, «Я-концепции», чувства «Я». Поэтому подростки нуждаются в специальной работе по организации и помощи им в осуществлении процесса саморазвития. Оказание такой помощи — одно из важнейших направлений деятельности психолога в средних классах школы.

Наиболее значим период отрочества для развития полноценного общения. Об этом свидетельствуют данные о том, что те школьники, которые в подростковом возрасте были ориентированы преимущественно на семью и мир взрослых, в юношеском и взрослом возрасте часто испытывают трудности во взаимоотношениях с людьми, причем не только личных, но и служебных. Неврозы, нарушения поведения, склонность к правонарушениям также наиболее часто встречаются у людей, испытывавших в детстве и подростковом возрасте трудности во взаимоотношениях с ровесниками.

Основные направления работы психолога с детьми младшего подросткового возраста

Основные задачи развития в этот период:

- формирование умения учиться в средней школе;

- формирование представления о себе как об умелом человеке с большими возможностями развития;
- развитие учебной мотивации, интересов;
- развитие навыков сотрудничества со сверстниками, умения соревноваться с другими, правильно и разносторонне сравнивать свои результаты с успешностью других;
- формирование умения добиваться успеха и правильно относиться к успехам и неудачам, развитие уверенности в себе.

Начало обучения в средних классах школы

| В средней школе коренным образом меняются условия обучения: дети переходят от одного основного учителя к системе «классный руководитель—учителя-предметники», уроки, как правило, проходят в разных кабинетах. Возрастает нагрузка на психику подростка. Резкие изменения условий обучения, разнообразие и качественное усложнение требований, предъявляемых к школьнику разными учителями, и даже смена позиции «старшего» в начальной школе и «самого маленького» — в средней — все это является довольно серьезным испытанием для психики школьника.

В начале обучения в пятом классе школьники переживают период адаптации к новым условиям обучения. Это проявляется в возрастании тревожности, снижении работоспособности, повышенной робости или, напротив, «развязности», неорганизованности, забывчивости.

У большинства детей подобные отклонения исчезают через 2-3 недели учебы. Однако есть дети, имеющие множественные функциональные отклонения, у которых процесс адаптации затягивается на 2-3 месяца и даже больше. С адаптационным периодом часто связаны и заболевания детей. Подобные заболевания носят психосоматический характер.

Затруднять адаптацию детей к средней школе может как несогласованность требований разных педагогов. Трудности у пятиклассников может вызывать и необходимость на каждом уроке приспособиться к своеобразному темпу, особенностям речи, стилю преподавания каждого учителя.

Важным направлением работы с педагогами во время адаптационного периода является *обсуждение с ними индивидуальных особенностей школьников*. Именно индивидуальные особенности детей (повышенная медлительность или импульсивность, робость, чрезмерная чувствительность к замечаниям и т. п.), к которым приспособился учитель начальных классов, неожиданно становятся «камнем преткновения» в средней школе. Для решения этой проблемы полезно участие психолога при знакомстве учителей средней школы со своими будущими учениками.

В практике также хорошо зарекомендовали себя педагогические консилиумы по каждому V классу, проходящие в конце сентября-октябре. Консилиумы готовятся совместно учителями средней школы, учителем начальной школы и психологом (или психологами начальной и средней школы). Особое внимание в таком обсуждении должно быть уделено согласованию требований разных педагогов к учащимся, к содержательным и формально-организационным сторонам их работы, к поведению. Следует обратить также особое внимание на преемственность требований начальной и средней школы, необходимость медленного, постепенного их усложнения и введения новых.

Формирование умения учиться в средней школе

Одно из главных направлений работы в младшем подростковом возрасте — формирование общеучебных умений и навыков, умения Учиться. Сложившиеся в начальной школе умения и навыки нередко не соответствуют материалу и требованиям средней школы. Это проявляется уже в V классе. Чувствуя это, дети хотят приобрести такие умения и навыки и сензитивны к обучению им. Наиболее успешно такое обучение осуществляется тогда, когда эти умения и навыки приобретаются не только на уроках по конкретным учебным предметам, но и на специальных, регулярно проводимых занятиях.

Такие занятия могут проводиться как самим психологом, так и с помощью психолога — учителем. Их можно назвать, например, «Учимся учиться», «Как учиться в средней школе», «Психологический час» Занятия включают темы, связанные с развитием общеучебных навыков, мотивации учения и эмоционального отношения к нему.

Приведем в качестве примера некоторые темы таких занятий: «Как слушать учителя», «Как выполнять домашние задания», «За что ставится отметка», «Как проверять свою работу», «Как можно учиться на собственных ошибках», «Как подготовиться к контрольной», «Почему иногда не хочется учиться и что с этим делать», «Как узнать, что ты знаешь, а чего не знаешь», «Как лучше запоминать», «Что такое лень», «Как правильно готовить устные задания», «Как выполнять письменные домашние задания», «Как научиться лучше думать». Значительное внимание на таких занятиях следует отводить развитию произвольности, организованности, вниманию, наблюдательности.

Необходимо также обратить особое внимание на развитие логической памяти и произвольного внимания школьников. Разработано множество программ по коррекции и развитию памяти и внимания (Ермолаев О. Ю. и др., 1987; Левитина С. С., 1980; Развитие творческой активности школьников, 1991; Самопонимание, самовоспитание, самопомощь, самообладание, саморазвитие, самореализация подростка, 1995; Хамблин Д., 1986; Яковлева

Е. Л., 1992, и др.). При диагностике памяти в этот период хорошо использовать методику «Группировка», позволяющую выявить способность к смысловой обработке запоминаемого материала (Яковлева Е. Л., 1992).

Занятия должны состоять из кратких объяснений, выполнения специальных упражнений и их обсуждения. Именно упражнения, обучение конкретным приемам, которые школьник может (и должен) сразу использовать в своей учебной работе, составляют их основное содержание. Такие занятия оказываются особенно эффективными в тех случаях, когда не ограничиваются классными часами, а включают задания на дом (использовать тот или иной прием при выполнении такого-то задания, последить за собой, чтобы потом рассказать или написать, как ты приступаешь к подготовке домашних заданий и т. п.). Подобная работа полезна и в более старших классах (так, в книге Д. Хамблина Приводится подробное описание конкретных занятий во всех классах, включая выпускные).

Психологическая помощь при трудностях в учении

Причины трудностей в учении учащихся V и более старших классов средней школы.

1. Недостатки учебной подготовки при нормальном и даже хорошем уровне развития мышления и других познавательных процессов: значительные пробелы в знаниях за предшествующие периоды обучения, а также несформированность общеучебных и специальных учебных умений и навыков. Основная работа психолога с такими детьми может быть связана преимущественно с помощью педагогам в определении и ликвидации пробелов.

Причины связанные с характерным для школьников этого возраста преимущественно эмоциональным отношением к учебному предмету. Исследования показывают, что практически все пятиклассники считают себя способными к тому или иному учебному предмету, причем критерием такой оценки служит не реальная успешность в этом предмете, а субъективное отношение к нему (Дубровина И В 1991). Такое отношение к собственным возможностям создает благо приятные условия для развития способностей, умений, интересов школьника, так как для этого оказывается важным по сути то, чтобы занятие вызывало у десятилетнего школьника положительные эмоциональные переживания .

2. Следующая группа причин связана с несформированностью необходимых мыслительных действий и операций — анализа, синтеза, плохого речевого развития, недостатков внимания и памяти.

Для диагностики причин и выработки способов преодоления трудностей в учении могут быть рекомендованы нормированные на

отечественных выборках интеллектуальные тесты — «Детский тест» Д. Векслера для целей индивидуального обследования.

3. Трудности в обучении также нередко бывают связаны с особенностями знаний, которые учащийся должен усвоить в средней школе. Если в начальной школе даваемые в школе знания в основном соответствовали повседневному опыту ребенка, то в средних классах школы такая связь, как правило, опосредованна. Для того чтобы научиться видеть эту связь, требуются специальные усилия, школьнику необходимо усвоить другие понятия и закономерности, научиться оперировать абстрактными понятиями. Если это не происходит, то школьные знания усваиваются формально.

4. Формализм в усвоении знаний — существенная причина трудностей в учении в средних классах школы.

Л. И. Божович (1968) выделяет два вида такого формализма.

1 вид формализма — школьники не пытаются проникнуть в суть того, что они изучают, а механически, не задумываясь, без осмысления «зазубривают» написанное в учебнике или сказанное учителем.

2 вид формализма — школьников, которые относительно легко оперируют абстрактными понятиями, владеют необходимыми способами теоретического мышления, но испытывают трудности, «в восхождении от абстрактного к конкретному» (В.В. Давыдов). (Пример корневища-видоизмененный побег).

Поэтому работа по профилактике и преодолению формализма в усвоении знаний — важная задача и педагогов, и психолога. Здесь необходима как общая работа, связанная с формированием абстрактного мышления и развития познавательных процессов, так и специальная, направленная на раскрытие для школьников связи между школьными знаниями и действительностью. Особое внимание следует обратить на формирование умения сравнительно легко переходить от абстрактных знаний к конкретным и видеть в конкретном факте действительности проявление той или иной теоретической закономерности.

В VII—VIII классах для групповой диагностики может быть использован тест Р. Амтхаэра, а также «Школьный тест умственного развития» (ШТУР) — отечественный инструментальный, специально ориентированный социально-психологический норматив интеллектуальной деятельности, воплощенный в школьных программах.

Школьники 10-12 лет очень интересуются способами развития внимания и памяти, поскольку наблюдательность, внимательность, умение замечать детали являются теми свойствами, которые они очень ценят в себе и других. Это создает благоприятные возможности для специальных занятий

по развитию и коррекции внимания и памяти. Поскольку в жизни детей этого возраста значительное место еще занимает игра, развитие внимания первоначально лучше проводить на неучебном материале и в ситуации, отличной от учебной.

5. Неуспеваемость школьника может быть связана с **особенностями учебной мотивации подростков**. Такие случаи являются особенно сложными.

6. Причиной снижения успеваемости может быть также **слабая произвольность поведения и деятельности** – нежелание, «невозможность», по словам школьников, заставить себя постоянно заниматься. Ориентировочную программу занятий в этом направлении можно найти в книге «Самопонимание, самовоспитание, самопомощь, самообладание, саморазвитие, самореализация подростка» (1995). Необходимо подчеркнуть, что занятия эти чрезвычайно трудоемки и перенос навыков, сформированных на неучебном материале, на учебу особенно затруднен.

Итак, **центральное направление работы с младшими подростками — это ориентация на полное решение задач периода детства. Основное внимание психологу в это время следует уделить развитию учебной деятельности, умению учиться, приобретать с помощью взрослых и самостоятельно новые знания и навыки.**

Основные направления работы психолога в среднем подростковом возрасте (11-12)

Основные задачи в этот период связаны с *развитием*:

- ♦ нового уровня мышления, логической памяти, избирательного, устойчивого внимания;
- ♦ широкого спектра способностей и интересов, выделением круга устойчивых интересов;
- ♦ интереса к другому человеку как к личности;
- ♦ интереса к себе, стремления разобраться в своих способностях, поступках, формированием первичных навыков самоанализа;
- ♦ чувства взрослости, адекватных форм утверждения самостоятельности, личностной автономии;
- ♦ чувства собственного достоинства, внутренних критериев самооценки;
- ♦ форм и навыков личностного общения в группе сверстников способов взаимопонимания;
- ♦ моральных чувств, форм сочувствия и сопереживания другим людям;

♦ представлений о происходящих изменениях, связанных с ростом и половым созреванием.

Развитие и укрепление чувства взрослости

Одним из центральных моментов развития в среднем подростковом возрасте становится формирующееся **«чувство взрослости»**: школьник остро ощущает, что он уже не ребенок, и требует признания этого прежде всего равных с окружающими взрослыми прав. Чувство взрослости выражается в стремлении к независимости, самостоятельности, утверждении своего личностного достоинства и требовании ко взрослым уважать эти стремления и считаться к ним.

Подражание внешним проявлениям взрослости в одежде, украшениях, косметике, способах проведения досуга, лексике, формах проявления симпатий и т. п.

Ориентация на качества «настоящего мужчины», «настоящей женщины». Он включает как внешние признаки и физические качества (одежда, прическа, манеры поведения, сила, красота), так и личностные качества (смелость, верность в дружбе).

Социальное взросление – подросток овладевает разными умениями, необходимыми для осуществления «взрослых» видов деятельности (столярничать, шить, водить автомобиль, фотографировать и др.).

Интеллектуальная взрослость – стремление быть компетентным, знать и уметь многое по-настоящему, участвовать в жизни, выходящей за пределы школы, учебной программы, полноценно участвовать во взрослой жизни – важная и продуктивная сторона становления взрослости, на которую следует обратить особое внимание и педагогам, и психологу.

В 12-13 лет появляются первые признаки «ценностного» конфликта, проявляющегося в стремлении подростка отстаивать собственные взгляды и ценности, противопоставляя их нормам и требованиям взрослых. Причины этого в особенностях представления подростка о себе, в специфике его мышления и связанных с ней особенностями нравственного развития. Для подростка становятся значимыми ценности и идеалы, выходящие за рамки его конкретной жизни: социальная справедливость, свобода, дружба, любовь, искренность и др. Все эти понятия для него эмоционально окрашены, лично значимы. Однако на восприятие этих ценностей влияют особенности интеллектуального развития, прежде всего «познавательный эгоцентризм».

Задача психолога — *объяснять педагогам, родителям причины подобного поведения и его значение для развития личности.*

Чувство защищенности, безопасности, крайне важное для развития в детском возрасте в целом, остается значимым и для этого периода, оно необходимо для благополучного прохождения кризиса.

Отмечается **своеобразное «потребительское» отношение к родителям и учителям.** Подростки 11-12 лет считают, что интересная жизнь в классе, хорошие отношения между ребятами зависят в основном от учителей, прежде всего от классного руководителя. Школьники склонны рассматривать заботу о них, контроль за ними как обязанность родителей, которую те должны исполнять вне зависимости от того, как ведут себя дети.

Важно обсуждать с подростками проблему прав и обязанностей каждого человека, в том числе и родителей, по отношению к самому себе.

Важно также отметить, что если взрослые не меняют отношения к подростку, не учитывают особенностей проявления у него чувства взрослости, то конфликт между подростком и взрослым углубляется и может приобрести затяжной характер.

Психологу важно обратить внимание на особенности проявления у подростков чувства взрослости не только родителей подростка, но и педагогов. Важно в этом плане обеспечить предъявление и реализацию необходимых требований в ходе учебной и внеучебной работы: постановки отметок, требований к детям со стороны учителей и т. п.

Формирование интереса к себе. Развитие самооценки, чувства собственного достоинства

11 лет — *период, когда у школьника возникает желание понять, лучше узнать себя и появляется потребность в самооценке.* В 11 лет отмечается рост негативного восприятия себя, увеличивается число негативных самооценок.

В 12 лет *интерес к собственному внутреннему миру еще более усиливается.* У семиклассников формируется умение думать и говорить о себе, они находят необходимые для этого слова, у них развивается личностная рефлексия. Представления о собственных возможностях, интересах составляют основу самооценки школьников этого возраста, являются главным предметом их гордости, служат основой для чувства собственного достоинства. Кроме того, в самоописаниях семиклассников отражаются их представления о собственном росте, развитии, желание разобраться в происходящих в них переменах.

В дальнейшем в 13-14-летнем возрасте нестабильность этой сферы усиливается. Многие авторы указывают на возраст между 12 и 14 годами как на период, на протяжении которого происходит кардинальная перестройка отношения подростка к себе. Существенное влияние на отношение подростка

к себе оказывают изменения его внешности. Неудовлетворенность собственной внешностью в 12-14-летнем возрасте вносит весьма существенный вклад в общую неудовлетворенность подростка собой.

Объяснение этого в особенностях «Я-концепции» подростка. Напомним, что «Я-концепция» – *это совокупность всех представлений индивида о себе, сопряженная с их оценкой и выступающая как установка по отношению к самому себе*. Существенной стороной таких установок является представление о себе во времени (Я-прошлое – Я-настоящее – Я-будущее). Кроме того, среди основных «Я-концепция» включает такие установки индивида по отношению к себе, как «Я-реальное» (каким я являюсь в настоящее время), «Я-идеальное» (каким я хотел или должен стать). В подростковом возрасте наиболее (актуальными и «аффективно заряженными», эмоционально значимыми оказываются «Я-прошлое» и «Я-будущее», к которым школьник испытывает амбивалентное отношение: и то и другое одновременно и притягивает, и отталкивает.

Особое сочетание инфантильных и взрослых представлений о себе важно учитывать при организации психологической работы с подростками.

Школьники остро хотят знать, что о них думают окружающие – и сверстники, и взрослые. Их самооценка формируется под одновременным влиянием двух тенденций: повышается значимость оценок окружающих и усиливается ориентация на внутренние критерии, на самооценку. Однако *критерии самооценок в этот период еще очень несамостоятельны*. Во многом они продолжают оставаться заимствованными у взрослых. Это важно учитывать в работе практического психолога. Чрезвычайно ценя общение со сверстниками и часто становясь в оппозицию ко взрослому, подросток еще во многом продолжает смотреть на себя как бы извне, глазами взрослого.

При работе с детьми с неблагоприятными вариантами самооценок необходимо прежде всего помочь им добиться успеха, т. е. помочь приобрести необходимые знания и навыки. Без этого никакая работа по преодолению отклонений в развитии самооценки, по ее укреплению не будет результативной.

Психолог должен обратить внимание учителей на то большое значение, которое имеет их отношение к способностям школьника, оценка педагогом его деятельности (причем не только в виде отметки, но и оценочных суждений). Чрезвычайно большое значение приобретают и слова самого психолога, особенно в тех случаях, когда он знакомит подростка с результатами диагностической работы. Особую роль в этой связи играет сочетание общего положительного отношения, демонстрация веры в способности школьника и объективной оценки его работы с четкими, развернутыми, понятными ему критериями.

Для формирования интереса к себе, развития чувства собственного достоинства в среднем и особенно в старшем подростковом возрасте необходимо развивать у школьников умение думать, говорить о себе, разбираться в своих переживаниях. Полезны регулярное проведение групповых занятий, посвященных развитию «Я», формированию представления о себе, уверенности в себе и общению со сверстниками и взрослыми.

Подростковый возраст – благоприятное время для ознакомления подростка с литературой по самовоспитанию, научно-популярной литературой по психологии, возрастной физиологии и т. п. Однако интерес к проблемам самовоспитания, желание понять и изменить себя в этом возрасте в связи с описанными выше психологическими особенностями, как правило, не реализуются в каких-либо конкретных действиях или реализуются лишь на очень короткое время. Поэтому **подростки нуждаются в специальной работе по организации и помощи им в осуществлении процесса саморазвития. Оказание такой помощи — одно из важнейших направлений деятельности психолога в старшем подростковом возрасте**

Развитие учебной мотивации и проблема дифференциации образования

Отношение к учебной деятельности и учебная мотивация в среднем и старшем подростковом возрастах имеют двойственный и даже несколько парадоксальный характер. С одной стороны, это период, характеризующийся снижением мотивации учения, что объясняется возрастанием интереса к окружающему миру, лежащему за пределами школы, а также увлеченностью общением со сверстниками, и является в целом важным и позитивным фактором развития.

С другой стороны, именно этот период является сензитивным для формирования новых, зрелых форм учебной мотивации, «открывает возможность перехода к новой, более высокой форме учебной деятельности, в которой для учащихся раскрывается ее смысл как деятельности по самообразованию и самосовершенствованию... Переход от младшего школьного возраста к подростковому есть одновременно переход к иной, более высокой форме учебной деятельности и новому отношению к учению, *приобретающему именно в этот период личностный смысл*» (Эльконин Д. Б., 1989, с. 267).

Личностный смысл учения, формирование нового отношения к знаниям имеет принципиальное значение для понимания сути изменений, происходящих в это время в учебной мотивации школьника, и открывают пути ее формирования и коррекции.

► Это положение находит свое подтверждение в современной школе в связи с происходящей дифференциацией образования. Часто подобная дифференциация начинается с V-VII классов.

■ Сегодня можно наблюдать, что в классах «повышенного уровня», гимназических, специализированных и т. п., ориентированных на длительную программу образования (школа-вуз), падение учебной мотивации, в том числе и непосредственного интереса к учению, можно наблюдать

■ лишь у отдельных учеников, которые по той или иной причине не могут открыть для себя личностного смысла в учении (например, обучение в математическом классе при ярко выраженном интересе к живописи или существенное отставание в учебе). При этом нередко наблюдается абсолютное доминирование подобной мотивации, препятствующей более широкому познанию окружающего мира вне школы, формированию широких познавательных интересов, а также становлению значимых для этого возраста отношений со сверстниками.

В классах, ориентированных в лучшем случае на получение среднего образования (краткосрочную образовательную перспективу), отмечается резкое снижение учебной мотивации. Школьники не видят смысла в получении знаний) и ценность школьных знаний не включена в их представление о взрослости.

Психолог может помочь педагогам в развитии мотивации учения, обратив внимание на возрастные и индивидуальные особенности школьников, способствующие и препятствующие формированию адекватной мотивации, среди которых существенное значение имеет общение с учителем как человеком, заинтересованным и в предмете, и лично в школьнике.

Развитие мотивации учения важно проводить через актуальные потребности подростка. Центральное место в мотивации учения в средних классах занимает мотив самоутверждения, на нее влияют и особенности самооценки подростка — ее неустойчивость, смена критериев и т. п.

Современные представления характеризуются стремлением охватить, «задействовать» как можно более широкий круг мотивов — познавательные, компетентности, общения с учителем и сверстниками и уважения с их стороны, мотивации достижения, личной ответственности и личностной причинности (атрибутивные) и др.

Это открывает возможности развивать мотивацию учения и общую познавательную мотивацию через укрепление самооценки школьника, развитие произвольности поведения, стратегии преодоления трудностей. Нередко интересы подростков быстро гаснут потому, что в увлекшей его области школьник испытывает вполне закономерную для деятельности в

новой сфере неуверенность в себе. Сталкиваясь с первым неуспехом (или недостаточным успехом), он поэтому быстро разочаровывается в этой сфере или в самом себе. Поддержка школьника, укрепление его самооценки, обучение его анализу причин неудач являются значимыми факторами развития интересов.

Таким образом, эффективность коррекционной и развивающей работы в этой сфере во многом зависит от того, насколько она позволяет реализовать и способствует удовлетворению важнейших потребностей подростка в общении и самоутверждении, от того, насколько она включена в широкий контекст общего личностного развития подростка.

В средних классах школы хорошо зарекомендовали себя специальные психологические приемы и способы формирования мотивации, предназначенные для проведения педагогами и органически включаемые в учебный процесс, овладеть которыми педагог может с помощью психолога.

Эффективными являются также собственно психологические тренинги учебной мотивации, проводимые психологом и подкрепляемые соответствующей работой учителей.

Развитие интересов

Период 11-12 лет характеризуется как *этап возрастания познавательной активности и любознательности, сензитивности для возникновения познавательных интересов.*

В этот период наблюдается своеобразный "пик любознательности", исследовательская активность в форме вопросов максимальна по объему, широте и глубине по сравнению с младшими школьниками и старшими подростками». Обратим внимание также на поверхностность, разбросанность этих проявлений любознательности, а также на практически полное отсутствие связи их со школьной программой. Недаром среди психологов распространена шутка, что подросток знает все и интересуется всем, что не входит в школьную программу.

Лишь у части учеников интересы связаны с учебными предметами у большинства же они гораздо шире и далеко выходят за рамки школьной программы. Вместе с тем эти интересы еще достаточно неустойчивы, легко меняются.

Спецификой интересов в 10-14-летнем возрасте является то, что они во многом обслуживают потребность в общении со сверстниками-общие интересы дают повод, содержание, средства общения. С этим связана и характерная для подростков «мода на интересы», когда какое-либо увлечение как бы внезапно охватывает весь класс, параллель, а иногда даже чуть ли не всю школу и так же внезапно гаснет.

Управлять модой на интересы очень сложно, но обращать на нее внимание и при необходимости вмешиваться психологу необходимо. Помочь этому, если увлечение носит позитивный характер для развития, или вовремя воспрепятствовать в противоположном случае — существенная задача и психолога, и педагога.

Своеобразной чертой подростковых интересов является безоглядность увлечения, когда интерес, часто случайный и ситуативный, вдруг приобретает для подростка сверхценный характер, становится чрезмерным. Такое встречается и в более младшем, и в более старшем возрасте, но наиболее часто в 11-12 лет. «Сверхценными» могут стать ситуативные, и достаточно устойчивые желания, по сути, любые мотиву и потребности подростка (Например, музыкальные пристрастия).

*Итак, основное внимание в работе с учащимися среднего подросткового возраста психологу следует уделить развитию **самосознания** подростка — формированию чувства собственного достоинства и уверенности в себе, укреплению чувства взрослости, а также **формированию интересов и мотивации** учения.*

Основные направления работы психолога в старшем подростковом возрасте

Начало старшего подросткового возраста, 13 лет, — принято описывать как «возраст второго рождения личности» (Ж.-Ж. Руссо). **Основные задачи в старшем подростковом возрасте состоят в развитии:**

- ♦ умения оперировать гипотезами, переходить от частного к общему и, наоборот, строить умозаключения, делать на их основе выводы;
- ♦ рефлексии как интеллектуальной (умение делать предметом анализа собственную мысль, анализировать собственные способы умственной деятельности), так и личностной (умение размышлять о своих личностных качествах, делать предметом анализа собственное «Я»); + воли, умения ставить перед собой цели и достигать их;
- ♦ В мотивационной сферы, способов регуляции поведения, эмоциональных состояний; воображения;
- ♦ умения строить равноправные отношения со сверстниками, основанные на взаимопонимании, взаимности; формирование форм и способов дружеского, избирательного общения;
- ♦ умения понимать причины собственного поведения и поведения другого человека;
- ♦ позитивного и вместе с тем адекватного образа своего тела, «физического Я» как меняющегося и развивающегося.

Развитие общения со сверстниками

Отрочество — период, когда **потребность в общении со сверстниками** становится **одной из центральных потребностей подростка**.

Усиливается значение общения со сверстниками для психического развития подростка. Стремление к общению со сверстниками становится особенно интенсивным и оказывает наибольшее влияние на развитие личности подростка в 12-13-летнем возрасте.

В этот период наиболее значимо групповое общение, общение в компании ровесников, «пик» которого приходится на 13-14 лет. Принадлежность к группе играет существенную роль в самоопределении подростка и в определении его статуса в глазах ровесников.

Группа защищает подростка, дает ему поддержку, одновременно она предъявляет к нему чрезвычайно жесткие требования. Группа создает особое чувство — «чувство мы». Деление на «мы» — сверстники, члены одной группы, и «они» — взрослые или ровесники, но члены другой группы — имеет для подростка очень большое значение, что часто не учитывается взрослыми.

В ситуации конфликта требований взрослых и сверстников подростки сознательно предпочитают нормы, принятые среди ровесников.

Стихийно складывающиеся нормы, непосредственно отражающиеся в поведении подростков, доставляют много проблем взрослым, в том числе и школьному психологу. В задачи его работы входит *диагностика причин нарушений поведения, за которыми в подростковом возрасте нередко скрывается именно действие указанных норм, а также разъяснение механизма действия этих норм окружающим подростка взрослым*. В ходе бесед психолога с подростками также плодотворным является обсуждение таких норм: анализ их действенности, причин привлекательности и т. п.

С развитием группового общения связана одна из наиболее сложных проблем подросткового возраста — **проблема отверженности** а в наиболее крайних формах — случаи, когда подросток становится объектом издевательства, насмешек, физической агрессии со стороны группы сверстников. Подобное одиночество часто скрывается за фанатичным увлечением индивидуальной игрой в видео- или компьютерные игры, когда общение с умной машиной становится как бы заменителем общения с друзьями.

Причины отверженности очень индивидуальны и многообразны.

Исследователи выделяют три основных группы причин отверженности в подростковом возрасте.

1 группа К этой группе относятся **такие личностные качества подростка, препятствующие нормальному общению**, — лживость, агрессивность, трусость, нежелание помогать товарищам, измена товарищу и группе, нарушение слова, отказ в помощи, эгоизм, жадность.

Крайние варианты — низкий и очень высокий интеллект — могут послужить причиной отверженности (Раттер М., 1987). , Важную роль играет также соответствие ценностей, интересов и норм подростка тем, которые приняты в группе. Это следует иметь в виду, работая с «отверженными» подростками.

Причиной отверженности могут быть внешность и поведение подростка, не соответствующие тем, которые приняты в группе.

Своевременная диагностика причин отверженности подростков, отсутствия у них друзей и близких товарищей, определение конкретных способов помощи — важная задача деятельности психолога, который должен оказывать поддержку такому школьнику, помочь ему понять и разобраться в причинах того, что происходит, найти средства завоевать внимание сверстников.

Подростки «группы риска»

Проблема «группы риска» среди подростков

Данная проблема приобретает особую актуальность в работе детского практического психолога с детьми подросткового возраста. Особое внимание к душевному здоровью подростков, а также к **своевременному выявлению и профилактике различных отклонений необходимо по трем причинам.**

Во-первых, морфологические и физиологические изменения, приходящиеся на пубертатный период, делают организм подростка более уязвимым и повышают риск соматических заболеваний, а также вызывают нередкие в этом возрасте повышенную утомляемость и плохое самочувствие без видимых причин.

Во-вторых, именно в подростковом возрасте впервые проявляются многие нервные и психические заболевания.

В-третьих, естественное для этого возраста расширение сферы социальных отношений дает подростку новый социальный опыт, овладеть которым очень сложно.

Категория «трудных» подростков весьма разнородна и обширна. От того, насколько вовремя они выявлены и насколько адекватна помощь, предлагаемая подростку, зависит его психологическое благополучие в будущем. В названии этой главы мы намеренно отказались от понятия «трудные» подростки — в быденном сознании к ним относят и тех, кому нужна помощь психиатра, и тех, кто попросту неудобен взрослым (например, в силу собственной независимости и резкости суждений), но является совершенно здоровым в клиническом смысле. Слово «риск» в названии главы означает необходимость помощи психолога и вероятность дезадаптации подростка в случае, если ему не будет оказана своевременная помощь.

Первым фактором риска следует назвать дисгармоничную семью. Это очень широкое понятие и включает в себя несколько разнородных вариантов психологического неблагополучия:

1) *семьи, где один из членов страдает нервно-психическим расстройством или химической зависимостью* (например, алкоголизмом). К наследственному фактору, делающему более вероятным возникновение этих расстройств у детей, прибавляются непредсказуемость семейной ситуации, ее чреватость неприятными неожиданностями. Пагубные последствия этого фактора далее будут рассмотрены более подробно;

2) *собственно дисгармоничные семьи*, т. е. такие, в которых основной проблемой являются отношения между членами семьи. В литературе выделены различные типы дисгармоничных семей: собственно негармоничная, распадающаяся и распавшаяся семьи как ступени перехода от гармонии к полному распаду, а также ригидная псевдосолидарная семья (Личко А. Е., 1985), семья-«театр», «санаторий», «крепость», «вулкан», «маскарад» (Спиваковская А. С, 1986).

3) *семьи, в которых практикуется неправильный тип воспитания.* Последние зачастую относятся к одному из вышеназванных типов дисгармоничных семей.

Вторым фактором можно назвать соматические заболевания и тяжелые травмы. Хронические соматические заболевания, в особенности сочетающиеся с неправильным воспитанием, могут способствовать возникновению рентных установок по отношению к своему заболеванию, могут вызывать чувство неполноценности у подростка и т. д.

Третий фактор риска, неблагоприятная ситуация в отношениях подростка со сверстниками.

Хорошо известно, что в центре внимания детского практического психолога должны быть не только агрессивные, конфликтующие со сверстниками дети, но и «тихие» аутсайдеры. Прежде всего такие проблемы во взаимоотношениях со сверстниками могут привести к тому, что у подростка не сформируется способность к установлению близких отношений с окружающими, и это повлечет за собой неизбежные трудности в будущем. Кроме того, неспособность к установлению дружеских отношений со сверстниками может быть проявлением аномального развития личности.

Основной формой психологической помощи таким детям должна быть психопрофилактическая работа, но так же, как для подростков с явными проблемами, она должна воздействовать прежде всего на их систему отношений с другими людьми и отношение к себе. Своевременная психопрофилактика и развивающая работа могут помочь подросткам, испытывающим трудности, преодолеть их и компенсировать дезадаптацию.

Подростки с акцентуациями характера и психопатиями

I Проблема акцентуаций характера и их отличия от психопатий является чрезвычайно актуальной в работе детского практического психолога с подростками. В подростковом возрасте черты акцентуаций характера заостряются, что может по внешним проявлениям напоминать картину психопатий, а при наличии в социальной ситуации развития подростка психогенных факторов, адресующихся, по выражению *А. Е. Личко*, к «месту наименьшего сопротивления», характерному для данной акцентуации, могут привести к явлениям социальной дезадаптации и формированию личности по соответствующему психопатическому типу.

Акцентуациями характера называют крайние варианты нормы, при которых отдельные черты характера чрезмерно усилены, вследствие чего обнаруживается избирательная уязвимость в отношении определенного рода психогенных воздействий при хорошей и даже повышенной устойчивости к другим (Личко А. Е., 1985). Работа с подростками имеющими акцентуацию характера, является очень ответственной и требует большой осторожности.

Оказывая помощь подростку с акцентуацией характера, необходимо установить, не является ли его семья негармоничной, и в ходе работы с родителями попытаться смягчить, если невозможно устранить полностью, психотравмирующие обстоятельства. Для этого можно использовать техники семейного консультирования и семейной психотерапии.

Употребление психоактивных веществ и химическая зависимость у подростков

Данная проблема становится все более актуальной и болезненной в последнее десятилетие. Ранняя алкоголизация и наркотизация берут свое начало именно в подростковом возрасте. Прежде всего употребление психоактивных веществ имеет свои социально-психологические и возрастные аспекты. Например, токсикомания (наиболее типичный ее вид — «нюхание» изделий бытовой химии) наиболее широко распространена среди младших подростков из семей, где основной особенностью семейного воспитания является гипопротекция, т. е. безнадзорность и невнимание к детям. Зачастую это семьи, где кто-то страдает алкоголизмом. Психопрофилактическая работа с родителями таких подростков бывает затруднена, поскольку в силу этой причины они крайне неохотно идут на контакт.

Употребление наркотических веществ чаще встречается у более старших подростков. Обычно подростки приобщаются к ним через «травку» (т. е. легкие наркотики типа анаши, марихуаны), привыкание к которой развивается довольно быстро. Далее подростки начинают употреблять более

сильнодействующие вещества, которые оказывают разрушающее воздействие на организм. Если это и происходит в подростковом возрасте, то скорее на рубеже отрочества и ранней юности. Формирование химической зависимости происходит в подростковом возрасте гораздо быстрее, поскольку, как отмечают физиологи, организм подростка гораздо менее устойчив перед психоактивными веществами, нежели организм взрослого.

Данные психодиагностических обследований показывают, что для подростков, склонных к наркотизации, типично резко обостренное стремление утвердиться в мнении о себе как взрослом. Такие особенности родительского отношения и общения толкают подростков в компании, где они получают возможность «попробовать взрослой жизни».

Еще одним мотивом бывает нежелание отстать от компании сверстников, если в ней принято употребление алкоголя, токсических или наркотических веществ. В работе с такими подростками требуются большой такт и огромная осторожность. Разглашение проблем подростка категорически недопустимо.

Необходимо прежде всего установление доверительного контакта с психологом, при котором подросток чувствовал бы себя в полной безопасности. Возможно использование техник невербального общения, направленных на формирование подсознательного доверия со стороны подростка (это могут быть техники присоединения к клиенту, разработанные в эриксоновском гипнозе или нейролингвистическом программировании).

Диагностика направлена прежде всего на выявление индивидуальной (групповой) зависимости. Одним из основных средств диагностики является беседа, которая должна быть хорошо продумана, чтобы не оттолкнуть подростка от контакта.

Другим направлением психопрофилактики становится *помощь подросткам в формировании психологических средств саморегуляции*. Здесь полезно использовать техники аутогенной тренировки, мышечной релаксации. Эффективна также телесно-ориентированная психотерапия (Рудестам К., 1990, Лоуэн А., 1999), которая помогает принять свое «физическое Я», а также способствует получению нового и яркого телесного опыта, помогая тем самым решить многие типичные проблемы возраста. Техники гештальттерапии способствуют преодолению таких проблем, как ощущение скуки и серости своей жизни, помогают снятию тревоги, которая так ярко выражена в подростковом возрасте, позволяют развить способность к концентрации внимания на настоящем. Эта способность важна для того, чтобы подросток мог лучше ориентироваться в своих подлинных чувствах и ощущать свою настоящую жизнь как насыщенную, интересную и в силу этого обладающую ценностью.

Обычные формы и методы антинаркотической пропаганды в работе с подростками недостаточно эффективны. Хорошо известно, что обычно такая пропаганда имеет две составляющих — запугивание против наркотиков и рекламу дорогостоящего лечения химической зависимости. Внутренним условием, снижающим эффективность антинаркотической пропаганды, является «подростковый миф» — типичное для возраста убеждение в собственной исключительности, неподвластности законов природы над собой. Применительно к данной проблеме он выглядит как убеждение в том, что «пристраститься к наркотикам может кто угодно, но именно мне это не грозит».

Важнейшая часть психопрофилактической работы по предотвращению наркотизации и алкоголизации подростков — консультирование родителей. Можно выделить несколько направлений в этой работе:

- 1) формирование мотивации участия в консультировании;
- 2) развитие навыков общения с подростками, удовлетворяющих «чувство взрослости» и другие типичные для возраста потребности;
- 3) развитие чувства компетентности в общении и уверенности в себе как родителя.

Наиболее сложным оказывается первое направление. Многие родители склонны винить в происходящем окружение подростка, школу, социальную ситуацию в целом, прикрывая тем самым свое нежелание что-то менять в себе. Страх изменений в этом случае понятен («Как бы не стало еще хуже»), и он может быть обсужден во время встречи. Изменить отношение к консультированию помогает показ возможностей консультативной работы и совместных усилий по предотвращению или преодолению зависимости у подростка.

Последние два направления в консультировании родителей тесно связаны. Чувство компетентности развивается, если психолог помогает родителю найти в своих взаимоотношениях с подростком опыт, который может оказаться полезным — доверительные отношения, общение с подростком как со взрослым, умение выслушать не перебивая и встать на точку зрения своего ребенка. Эти навыки общения психолог помогает развить, используя разыгрывание сценок, обучая «Я-высказываниям» и другим необходимым способам коммуникации. В целом такая работа способствует преодолению преграды между поколениями и отчужденности подростка от родителей.

Суицидальное поведение подростков

Данная проблема практически не встречается среди младших школьников, но среди подростков, начиная примерно с одиннадцати лет, попытки самоубийства становятся более частыми. Несмотря на то, что само

но себе это явление редкое, суицидальное поведение подростков заслуживает особого внимания.

Типичные мотивы суицидальных попыток в подростковом возрасте можно объединить в несколько групп. Один из наиболее распространенных мотивов – **демонстрация/манипуляция**. Подросток решается на этот шаг, желая «наказать обидчиков». Ими могут быть родители, сверстники своего или противоположного пола. Иногда подросток совершает суицидальную попытку, чувствуя угрозу утраты родительской любви (при рождении младшего ребенка, появлении в семье отчима и т. д.). Попытка может быть предпринята подростком как средство шантажа, но без серьезного намерения уйти из жизни. Отмечено, что такой вид суицидальных попыток совершается чаще всего подростками с истероидной и неустойчивой акцентуациями характера.

Другой вид мотивов суицидального поведения – **переживание тупика или безысходности**. В реальности такие мотивы часто сливаются с названными выше. Риск таких переживаний у подростков особенно велик из-за высокой тревожности, типичной для возраста, а также недостаточности социального опыта, когда какая-либо житейская ситуация воспринимается подростком как безвыходная — оставаться в такой ситуации невозможно, а изменить ее нет сил. У девочек такой ситуацией могут стать, например, сексуальные домогательства со стороны кого-либо из родных.

Среди подростков и юношей встречается также еще один вид мотивации – **следование групповой норме**. Время от времени в СМИ появляются данные о самоубийствах подростков, попавших под влияние тоталитарных сект или увлекавшихся компьютерными играми с предсказанием даты своего ухода из жизни. Возможно, для таких подростков крайняя степень зависимости от групповых норм сочеталась с острым желанием испытать яркие и острые, пусть даже сугубо отрицательные ощущения.

Необходимо назвать основные психологические **факторы риска суицидального поведения**. Один из них – **сниженный фон настроения** подростка. Для подростков, совершивших попытку самоубийства или имеющих суицидальные мысли, достаточно типично депрессивное состояние. Другим фактором риска называют *повышенную склонность к аутоагрессии и неразвитость приемлемых способов выражения своего негодования по отношению к другим людям*. Неосознанная, подавляемая агрессия по отношению к другим людям может быть пережита подростком как ненависть к себе самому. Еще одним фактором риска может быть *негативизм самовосприятия и неустойчивость самооценки*. Сами по себе эти психологические факторы довольно распространены среди подростков,

однако при их сочетании и яркой выраженности имеет смысл проводить психопрофилактическую работу.

Диагностика психологических факторов риска суицидального поведения может проводиться при помощи опросников и проективных методов. Опросник агрессивности *Басса–Дарки* позволяет выявить чувство вины, подозрительность и косвенную агрессию как возможные проявления невыраженной и непринятой подростком агрессии к другим людям. Методика изучения фрустрации *С. Розенцвейга* помогает выявить аутоагрессию как самообвинение. Наконец, ряд опросников позволяет определить, снижен ли у подростка эмоциональный фон (САН, шкала сниженного настроения – субдепрессии *В. Зунге–Т. Н. Балашиовой*).

Основные направления психопрофилактической работы ориентированы на помощь подростку в совладании с названными факторами риска. Одним из аспектов такой работы может быть осознание и принятие своих негативных чувств в сочетании с выработкой способов их выражения. Таким подросткам бывает необходимо развитие навыков общения со сверстниками. Помимо этого, нужна работа по развитию навыков овладения своим эмоциональным состоянием (например, с помощью аутогенной тренировки). Психологическое просвещение (и не только для «группы риска») должно знакомить подростков с практикой психологической помощи при экстремальных состояниях. Прежде всего необходимо рассказать о работе телефона доверия, обсудить преимущества такой формы помощи, назвать номер такого телефона.

Индивидуальное консультирование подростков по данной проблеме требует большого такта и строгой конфиденциальности. Как это ни парадоксально, но одна из опасностей «утечки информации» в том, что другие подростки могут из любопытства последовать примеру своего товарища.

Важнейшее направление психопрофилактики суицидальных намерений подростков – развитие позитивных взаимоотношений в группе. Исследования показали, что одним из условий возникновения суицидальных мыслей у подростков становятся недружелюбие сверстников и неблагоприятный психологический климат в группе. Наконец, важным средством профилактики является семейное консультирование.

Резюме

Период отрочества – это время завершения детства и начало длительного периода перехода к взрослости. Он характеризуется интенсивным процессом психического и личностного развития, физического созревания организма подростка. Происходящие с ним перемены осознаются и переживаются школьником, у него формируется новое представление о

себе укрепляется самооценка. На развитие в период отрочества существенное влияние оказывает полноценное общение подростка со сверстниками. В свою очередь, благополучные отношения со взрослыми в школе и семье, основывающиеся на понимании подростка и принятии его, являются важной предпосылкой его психического и личностного здоровья в настоящем и будущем.

Поэтому основными направлениями деятельности психолога в этот период являются оптимизация общения подростка со сверстниками и взрослыми, формирование у него чувства собственного достоинства и уверенности в себе, развитие умения ставить перед собой цели и владеть собой.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Тема: Технология работа педагогического психолога со старшеклассниками

1. Старшеклассник как субъект учебной деятельности.
2. Исследование способностей и профессиональной направленности учащихся.
3. Профориентационная работа педагогического психолога со старшеклассниками.
4. Примерные формы профконсультационной работы педагогического психолога со старшеклассниками.

Литература

1. Белановская, О. В. Психологическая диагностика в школе: пособие / О. В. Белановская, Н. И. Олифиревич. – Минск : БГПУ, 2015. – С. 24.
2. Битянова, М.Р. Организация психологической работы в школе. – М.: Совершенство, 1998. – С. 106–111.
3. Методические рекомендации о деятельности социально-педагогической и психологической службы учреждения образования: [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://luninec.edu.by/ru/main.aspx?guid=12881> - Дата доступа: 05.01.2017.
4. Овчарова, Р.В. Справочная книга школьного психолога. – 2-е изд., дораб. – М.: «Просвещение», «Учебная литература», 1996. – С. 276 – 335.
5. Практическая психология образования. Учебное пособие 4-е изд. / Под редакцией И. В. Дубровиной – СПб.: Питер, 2004. – С. 477 – 505.

1. Старший школьник как субъект учебной деятельности

Старшеклассник (период ранней юности с 14—15 до 17 лет) вступает в новую социальную ситуацию развития сразу же при переходе из средней школы в старшие классы или в новые учебные заведения — гимназии, колледжи, училища. Эту ситуацию характеризуют не только новые коллективы, но и, самое главное, *направленность на будущее*:

- на выбор образа жизни,
- профессии,
- референтных групп людей.

Необходимость выбора диктуется самой жизненной ситуацией, иницируется родителями и направляется учебным заведением. Соответственно *в этот период основное значение приобретает ценностно-ориентационная активность*. Она связывается с *стремлением к автономии, правом быть самим собой*.

Как подчеркивает И.С. Кон, «современная психология ставит вопрос об автономии выросших детей конкретно, разграничивая *поведенческую автономию* (потребность и право юноши самостоятельно решать лично его касающиеся вопросы), *эмоциональную автономию* (потребность и право иметь собственные привязанности, выбираемые независимо от родителей), *моральную и ценностную автономию* (потребность и право на собственные взгляды и фактическое наличие таковых».

Большое значение в этом возрасте имеют дружба, доверительные отношения. Дружба представляет для юношей и девушек одну из важнейших форм отношений, часто дополняясь, а иногда заменяясь всем многообразием отношений любви. «Неформальные взаимоотношения старшеклассников приобретают все большую ценность», отмечает М.Ю. Кондратьев, они «играют роль своего рода испытательного "полигона", на котором юношами и девушками отрабатываются, апробируются, проверяются на верность стратегия и тактика будущей "взрослой" жизни».

В этот период *старшеклассники начинают строить жизненные планы и сознательно задумываться над выбором профессии*. Этот выбор диктуется не только ориентацией на жизненное требование призвания, на сферу деятельности, в которой человек может быть максимально полезен другим, как врач, педагог, исследователь, но и конъюнктурой, выгодой, практической ценностью данной профессии в конкретной ситуации общественного развития страны. Только очень целеустремленные и по-настоящему увлеченные люди 15—17 лет сохраняют верность призванию на пути дальнейшего профессионального становления, личностного самоопределения, которое наиболее тесно связано с типом учебного заведения.

Возникающая на рубеже подросткового и юношеского возраста *потребность в самоопределении (Л.И. Божович)* не только влияет на характер учебной деятельности старшеклассника, но иногда и определяет ее. Это относится прежде всего к выбору учебного заведения, классов с углубленной подготовкой, игнорированию предметов того или иного цикла: гуманитарного или естественно-научного. «Мне математика не интересна, я не буду заниматься математикой, физикой никогда, я люблю историю, и это то, что мне понадобится при продолжении учебы», – часто утверждают старшеклассники. С одной стороны, это выражение направленности личности, проецирование себя в будущее, профессиональная ориентация, но, с другой – это невыполнение требований общей образовательной программы учебного заведения, основа недовольства и претензий со стороны учителей, родителей, почва для конфликтов. «В целом такая установка более "взрослая", но нередко при этом проявляется довольно примитивный практицизм и техницизм, в частности недооценка гуманитарных дисциплин, так как они "в дальнейшем не понадобятся"».

Старшеклассник как субъект учебной деятельности в силу специфики социальной ситуации развития, в которой он находится, *характеризуется качественно новым содержанием этой деятельности*.

Во-первых, наряду с внутренними познавательными мотивами освоения знаний в имеющих личностную смысловую ценность учебных предметах появляются широкие социальные и узколичные внешние мотивы, среди которых мотивы достижения занимают большое место. *Учебная мотивация качественно меняется по структуре*, ибо для старшеклассника сама учебная деятельность – средство реализации жизненных планов будущего. Учение как деятельность, направленная на освоение знаний,

характеризует немногих, основным внутренним мотивом для большинства обучающихся является ориентация на результат.

Основным предметом учебной деятельности старшеклассника, т.е. тем, на что она направлена, является структурная организация, комплексирование, систематизация индивидуального опыта за счет его расширения, дополнения, внесения новой информации. Развитие самостоятельности, творческого подхода к решениям, умение принимать такие решения, анализировать существующие и критически конструктивно их осмысливать также составляет содержание учебной деятельности старшеклассника.

У старшеклассника складывается особая форма учебной деятельности. Она включает элементы анализа, исследования в общем контексте некоторой уже осознанной либо осознаваемой как необходимость профессиональной направленности, личностного самоопределения. Важнейшее психологическое новообразование данного возраста — умение школьника составлять жизненные планы, искать средства их реализации определяет специфику содержания учебной деятельности старшеклассника (Д.И. Фельдштейн). Она сама становится средством реализации этих планов, все более явно «уходя» от положения ведущей деятельности. Существенно, что если для подростка авторитеты учителя и родителей как бы уравниваются дополняясь авторитетом сверстников, то для старшеклассника авторитет отдельного учителя-предметника дифференцируется от авторитета школы. Возрастает авторитет родителей, которые участвуют в личностном самоопределении старшеклассника.

Готовность учащегося к профессиональному и личностному самоопределению включает систему ценностных ориентации, явно выраженные профессиональную ориентацию и профессиональные интересы, развитые формы теоретического мышления, овладение методами научного познания, умение самовоспитания. Это завершающий этап созревания и формирования личности, когда наиболее полно выявляется ценностно-ориентационная деятельность школьника. В этом возрасте на основе стремления школьника к автономии у него формируется полная структура самосознания, развивается личностная рефлексия, осознаются жизненные планы, перспективы, формируется уровень притязания. Как свидетельствуют данные массированного социологического исследования В.С. Собкина, старшие школьники (москвичи конца XX века) включены в общественную жизнь страны, они «моделируют все пространство корневых вопросов политической дискуссии и, по сути, все пространство представленных позиций». Вместе с тем автор подчеркивает обусловленность политических и ценностных ориентации старших школьников их социально-стративным положением в обществе, экономическим и образовательным статусом их семей.

Старший школьник включается в новый тип ведущей деятельности — учебно-профессиональную, правильная организация которой во многом определяет его становление как субъекта последующей трудовой

деятельности, его отношение к труду. Это еще в большей степени как бы подчиняет учебную деятельность более важной цели – будущей профессиональной или профессионально ориентированной деятельности. Самоценность учебной деятельности подчиняется более отдаленным целям профессионального самоопределения. Человек учится не только ради самого учения, а для чего-то более значимого для него в будущем, что в наибольшей степени проявляется в студенческом возрасте.

2. Профориентационная работа психолога со старшеклассниками

Профориентационная деятельность психолога предполагает не только проведение диагностики, но также осуществление профориентационных консультаций (групповых и индивидуальных) и просветительской деятельности в данном направлении.

Правильный выбор профессии осуществляется на основе:

- Знаний своей личности;
- Знаний мира профессии.

Принципы выбора профессии

1. Принцип сознательности (необходимости выбора) осознание своих свойств, учет потребности общества.
2. Принцип соответствия.
3. Принцип активности (активность в самостоятельном поиске профессии, профессиональном росте).
4. Принцип развития (качеств, характерных для той или иной профессии, развитие своих качеств).

Факторы, которые учитываются при выборе профессии:

1. Психологические характеристики;
2. Влияние социального окружения;
3. Условия и возможности;
4. Структура потребностей в кадрах (престиж и непрестижность).

Профессиональное самоопределение учащихся

К началу X класса у школьников формируется профессиональное самоопределение. Для эффективного управления профессиональным самоопределением учащейся молодежи психологи выделяют показатели, характеризующие его как процесс, предполагающий развитие личности– субъекта своей будущей профессиональной деятельности, включающей в себя:

1. Информированность учащегося: знание отраслей экономики и видов профессионального образования, состояния рынка труда, содержания и условий труда по избранной профессии, учебных заведений, где можно получить избранную профессию(специальность).
2. Сформированность общественно значимых мотивов выбора профессии (сближение профессиональных намерений с потребностями рынка труда).
3. Выраженность профессиональных интересов к определенной области деятельности и конкретной профессии.

4. Наличие специальных способностей к определенному виду профессиональной деятельности.

5. Практический опыт в избранной трудовой деятельности (занятия в кружке, факультативе, секции, музыкальной школе и т.д.).

6. Сформированность профессиональных намерений.

7. Реальный уровень профессиональных притязаний(интересы, способности, самооценка, профессиональные намерения учащихся согласуются между собой).

8. Состояние здоровья позволяет избрать данный вид деятельности (профессию) по заключению врача.

Учащихся можно разделить на две группы по степени готовности к самостоятельному выбору профессии:

первая группа – учащиеся знают, что им нужно, какую информацию они хотят получить.

Таких учащихся следует направлять по линии «самообслуживания», указав, где можно найти соответствующую информацию. Возможной проблемой в работе с такими учащимися может быть неадекватное представление о своих способностях, профессиях, спросе на рынке труда;

вторая группа– учащиеся не достаточно готовы к самостоятельному поиску информации, отсутствует более или менее четкое представление о своих возможностях, не сформированы ярко выраженные профессиональные предпочтения. С такими учащимися необходимо вести индивидуальное профессиональное консультирование.

Трудности профессионального самоопределения учащихся в значительной степени обусловлены низким уровнем информированности о специфике разных профессий, характере профессионального труда и возможностях получения профессионального образования в конкретном учреждении.

4. Формы профориентационной работы

В зависимости от количества участников различаются индивидуальные формы профориентационной работы – индивидуальные, с конкретным учащимся, например, беседа, консультация, индивидуальная диагностика; групповые – работа с группой, например, урок, игра, беседа, групповая диагностика, семинар, тренинг; массовые – работа с большим количеством учащихся, например, межшкольные профинформационные мероприятия, презентации учебных учреждений, ярмарки учебных мест.

Также выделяют пассивные формы профориентационной работы (просветительское направление): • Беседы, лекции, просмотр видеофильмов,

- Профдиагностика, профконсультации для учащихся,
- Консультации для родителей(педагогами, психологами, профконсультантами),
- Посещение «ярмарок профессий»,
- Знакомство с «образовательной картой» города, района,
- Оформление стендов «Твое профессиональное будущее»,
- Выставки творческих работ студентов.

Для повышения эффективности работы по профессиональному самоопределению учащихся предполагается использование следующих активных форм работы в триаде «учитель– ученик– родитель»:

Активные формы профориентационной работы (обучающе-развивающее направление):

- Экскурсии учащихся в колледж

- организация экскурсии в учебное заведение, где можно увидеть реальные условия будущей учебы, познакомиться с историей колледжа, пообщаться со студентами.

- «Активная проба сил» учащимися на мастер-классах с руководителями творческих объединений (демонстрация разных техник работы с материалами, участие в играх и т.д.)

- Использование сюжетно- ролевых игр по профориентации

Посредством игры учащимся предоставляется возможность «смоделировать», проанализировать и проиграть те жизненные ситуации, которые могут возникнуть в реальной жизни. Участвуя в подобных играх, ребята раскрывают свои таланты, учатся высказывать свои мысли, развивают ораторское мастерство и многое другое.

- Тематическая неделя «Дороги, которые мы выбираем»

В рамках этой недели могут проводиться конкурсы по номинациям:

- ☐ Компьютерная презентация профессии;
- ☐ Семейное профессиональное древо;
- ☐ Личный профессиональный герб;
- Профессия в картинках;
- ☐ Сочинение и эссе о профессии;

- Работа с родителями

Путь взрослого человека к будущей профессии, так или иначе, закладывается в семье, так как семья является одним из главных звеньев в системе профориентации. Важное место должно быть отведено педагогическому просвещению родителей по вопросам профессиональной ориентации. Хорошо, если тематика профпросвещения родителей дополняется обсуждением опыта трудового воспитания и подготовки к выбору профессии, решением педагогической ситуации, показом кинофильмов специалистами по профориентации. В качестве лекторов и докладчиков могут выступать учителя, родители, преподаватели учебных заведений, специалисты предприятий, специалисты ЦЗН.

Проведение психологической диагностики осуществляется по нескольким направлениям

1.Определение профессиональной направленности личности

Цель такой диагностики определение сформированности профессионального плана, мотивов выбора профессии и профессиональной направленности личности.

Адекватная и сформированная мотивация выбора профессиональной деятельности оказывает существенное влияние на успешность профессиональное обучение и на продуктивность деятельности. Изучение

мотивов выбора профессии школьниками показало, что значительную роль в этом играют советы окружающих: 25% ребят выбирают профессию под влиянием друга, который более самостоятелен; 17% - по совету родителей; 9% - под влиянием СМИ, еще 9% руководствуются в выборе малозначительными факторами (например, близость к дому).

Только 40% старшеклассников выбирают профессию, ориентируясь на содержание деятельности, хотя многочисленные исследования показывают, что профессиональные намерения являются более устойчивыми, а овладение профессией происходит быстрее и эффективнее, если главной причиной выбора является ориентация на содержание профессиональной деятельности.

Для выявления сформированности профессионального плана, мотивов выбора профессии и профессиональной направленности личности в профконсультации используется:

Анкета оптанта,

Анализ школьной и внешкольной деятельности,

Дифференциально-диагностический опросник Е.А.Климова (ДДО).

2. Исследование познавательных интересов старшеклассников в связи с задачами профориентации

Профессиональные интересы у подростков формируются на основе имеющихся познавательных интересов и тесно с ними связаны. Поэтому диагностика познавательных интересов имеет существенное значение в практике профконсультации. Для этого используются «Карты интересов» разнообразных модификаций, включающие разное количество вопросов.

3. Оценка коммуникативных и организаторских способностей

Коммуникативность как черта характера является предпосылкой для формирования таких качеств личности, как направленность на общение, интерес к людям, активность восприятия, рефлексия, эмпатия. Эти качества необходимы для работы в сфере профессии «человек – человек», а также других сферах, где работа связана с руководством и общением. Не менее важны и организаторские склонности, которые проявляются в готовности самостоятельно принимать решение в сложных ситуациях, в инициативности и в умении планировать деятельность.

Профориентационная консультация – часть системы профессиональной ориентации, регулятор профессионального самоопределения личности. Это непосредственная помощь школьнику в выборе конкретной профессии на основе изучения личности, ее возможностей и сопоставления полученной информации с требованиями профессии, что обеспечивает максимальный учет объективных и субъективных условий профессионального выбора. Профконсультация стимулирует размышления школьника о перспективах своего личностного и профессионального самоопределения, предоставляя ему определенные ориентиры для оценки собственной готовности к реализации намеченных профессиональных планов. При ориентации личности ученика на массовые профессии (пригодные для многих людей) помощь консультируемому состоит в нахождении личностного смысла будущей деятельности.

Можно выделить три этапа в работе по профконсультации:

1. *Подготовительная профконсультация* должна подвести учащихся к осознанному выбору профессии, ведется она в течение всего периода школьного обучения.

2. *Цель завершающей профконсультации* - оказание помощи в выборе профессии в соответствии с интересами, склонностями и психофизиологическими способностями ученика. Эту консультацию в 8-11 классах проводят педагоги-психологи (специалисты-профконсультанты) совместно с учителями школы.

3. *Уточняющая профконсультация* нередко выходит за рамки школы и осуществляется в средних профессионально-технических училищах, вузах, на предприятиях и т.п..

На каждом из этих этапов профконсультация носит разный характер. *На первом этапе* подготовка учащихся к выбору профессии немыслима без развития самооценки и положительных качеств личности. При этом профконсультация прежде всего носит *развивающий характер*. Если у ученика уже сложились интересы, отвечающие его способностям, то задача педагога-психолога (профконсультанта), учителя, классного руководителя состоит в том, чтобы направлять его деятельность.

На втором этапе профориентация носит *рекомендательный характер* и решает такие основные задачи: определить соответствие состояния здоровья требованиям выбираемой профессии, психологическую готовность личности к овладению избранной профессией, справочная информация учащихся о содержании и характере труда, возможностях получения специального образования, профессиональной подготовки и трудоустройства. Согласно этим задачам выделяют три этапа профконсультации: *психолого-педагогическую, медицинскую и справочную*.

Для проведения психолого-педагогической консультации используют данные предварительной профдиагностики личности школьников. Медицинскую профконсультацию проводят заблаговременно, чтобы дать возможность подростку самостоятельно подойти к правильному выбору профессии, исходя из состояния своего здоровья и требований, предъявляемых человеку профессией. Это работа осуществляется с участием школьного врача или других медицинских работников.

Третий этап профконсультации связан с поступлением ученика в профессиональное учебное заведение или непосредственно на работу. Его можно назвать еще формирующим, ибо основная задача на этом этапе - помочь молодому человеку утвердиться в профессиональном выборе. С помощью школы учащиеся знакомятся с будущими условиями своей деятельности, готовясь к обучению в учебном заведении или непосредственно поступлению на работу.

Профессиональная консультация для учащихся по форме проведения может быть *коллективной, групповой и индивидуальной*.

Методы: наблюдение за деятельностью и развитием обучающегося, изучение результатов учебной и внеучебной деятельности, индивидуальные

беседы с профконсультантом, интервью, сочинения, тематические рисунки, игры с профориентационным содержанием, анкетирование, тестирование и другие виды диагностики (изучение профессиональных планов обучающихся) и на их основе разработка и предоставление рекомендаций о выборе будущей профессии в соответствии с интересами и возможностями обучающихся, о возможных путях ее получения, профессиональные игры, ситуации, тренинги.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Тема: Психолого-педагогическая помощь детям в случаях социально-педагогической запущенности

1. Социально-педагогическая запущенность в детском возрасте.
Нарушение школьной адаптации как междисциплинарная проблема.
2. Основные принципы и содержание психологической диагностики школьной дезадаптации.
3. Основные причины и факторы школьной дезадаптации.

Литература

1. Белановская, О. В. Психологическая диагностика в школе: пособие / О. В. Белановская, Н. И. Олифирович. – Минск : БГПУ, 2015. С. 42 – 47; С. 90 – 100.
2. Овчарова, Р.В. Практическая психология в начальной школе. М.: ТЦ «Сфера», 1996. – С. 24–29.
3. Овчарова, Р.В. Справочная книга школьного психолога. – 2-е изд., дораб. – М.: «Просвещение», «Учебная литература», 1996. – С.104 – 109; С. 149–153.
4. Овчарова, Р. В. Практическая психология образования: Учеб. пособие для студ. психол. фак. университетов. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 448 с.

Социально-педагогическая запущенность в детском возрасте

(Материал из книги: Овчарова, Р. В. Практическая психология образования: Учеб. пособие для студ. психол. фак. университетов. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 448 с.)

Социально-педагогическая запущенность есть состояние личности ребенка, которое проявляется в несформированности у него свойств субъекта деятельности, общения и самосознания и концентрированно выражается в нарушенном образе «Я».

Это состояние обусловлено социально-педагогической ситуацией развития, характеризующейся неадекватной социальной активностью ребенка, с одной стороны, и дезинтегрирующим влиянием воспитательного микросоциума на процессы социализации и индивидуализации личности, с другой.

Как правило, у такого ребенка вырабатывается *объектная социальная позиция*, которая не способствует развитию субъектных свойств личности. Такой ребенок больше проявляет реактивность, чем активность. Он не овладевает трудной для него ситуацией, а лишь идет у нее на поводу. Он не может справиться как с внешними (негативная обстановка в семье, конфликты в школе, несправедливое отношение педагога и др.), так и с внутренними обстоятельствами (плохое настроение, лень, отсутствие мотивации, интереса и т.д.). Впоследствии социальная позиция ребенка преобразуется в его внутреннюю психологическую позицию.

Основными проявлениями *социальной запущенности* в детском возрасте являются незрелость социально-коммуникативных качеств и свойств личности ребенка, его низкая способность к социальной рефлексии, трудности в овладении социальными ролями.

Проявлениями *педагогической запущенности* следует считать труднообучаемость, трудновоспитуемость и низкий уровень субъектности ребенка в учебно-познавательном процессе.

У дошкольников это выражается в незрелости комплекса игровых способностей, недостаточной активности в игре, несформированности игровой рефлексии. У младших школьников несостоятельность в учении проявляется как незрелость учебно-познавательной мотивации, низкий уровень целенаправленности и осознанности учебной деятельности, недостаточная учебно-познавательная активность.

Социальный и педагогический аспекты запущенности и взаимосвязаны, и взаимообусловлены. Неуспешность в деятельности, необученность, необразованность, невладение знаниями социально-этического характера влияют на уровень социального развития ребенка, его адаптацию в референтных группах.

Внешними причинами социально-педагогической запущенности в детском возрасте являются дефекты семейного воспитания, на которые наслаиваются недостатки и просчеты в воспитательно-образовательной работе в детском саду и школе.

Роль *предрасполагающего фактора в возникновении и развитии запущенности* детей могут играть индивидуальные психофизиологические и личностные особенности ребенка: генотип, актуальное состояние здоровья, доминирующие психоэмоциональные состояния, внутренняя позиция, уровень активности во взаимодействии с микросоциумом и др.

Внешние и внутренние причины обуславливают возникновение и развитие запущенности, предопределяя в конкретной ситуации развития ребенка при условии их сочетания между собой, высокой интенсивности, относительной стойкости и длительности воздействия на ребенка, особенно в раннем детстве, и отсутствия своевременной профилактической и коррекционной работы.

Ситуация развития запущенного ребенка, как правило, оказывается неблагоприятной. Она складывается из пагубных для его развития сочетаний характеристик воспитательного микросоциума, воспитательно-образовательного процесса и внутренней позиции воспитанника, ими обуславливаемой.

Механизм возникновения и развития социально-педагогической запущенности детей приводится в движение противоречием между потребностью ребенка стать личностью и возможностью ею стать. Потребность ребенка в персонализации вступает в противоречие с нежеланием референтных для него общностей (сначала семьи, затем групп сверстников в детском саду и школе) принимать проявления его индивидуальности, не соответствующие социальным нормам и ожиданиям.

Причем в силу специфики возраста такая позиция сверстников прежде всего обусловлена отношением к запущенному ребенку взрослых – педагогов и родителей.

Социально-педагогическая запущенность берет начало в раннем детстве, примерно с трехлетнего возраста, т.е. совпадает с началом развития самосознания ребенка, его правилосообразного поведения и нормативной деятельности. При неблагоприятной ситуации развития происходит накопление количественных признаков и проявлений запущенности, которые в силу интеграции психики переходят в качественные образования – ее симптомо-комплексы.

Социально-педагогическая запущенность является одной из самых распространенных разновидностей отклонений развития, часто перерастающих в правонарушения и другие асоциальные формы проявлений личности. Ранняя диагностика, профилактика и коррекция необходимо обусловлены их упреждающим значением для развития личности, онтогенетическим значением периода детства и более высокой эффективностью воспитательных воздействий на ребенка в детском возрасте.

Адаптация первоклассников к школе

Адаптация к школе - это процесс привыкания к новым школьным условиям, который каждый первоклассник переживает и осознает по-своему. Период адаптации ребенка к школе длится от 2-3 недель до полугода. Это зависит от многих факторов: индивидуальных особенностей ребенка, типа учебного заведения, уровня сложности образовательных программ, степени подготовленности ребенка к школе и т.д.

Признаки хорошей адаптации

- Первокласснику в школе нравится, он идет туда с удовольствием, охотно рассказывает о своих успехах и неудачах. В то же время, он понимает, что главная цель его пребывания в школе - учение, а не экскурсии на природу и не наблюдение за хомячками в живом уголке.
- Первоклассник не слишком устает: он активен, жизнерадостен, любопытен, редко простужается, хорошо спит, почти никогда не жалуется на боль в животе, голове, горле.
- Первоклассник достаточно самостоятелен: без проблем переодевается на физкультуру (легко завязывает шнурки, застегивает пуговицы), уверенно ориентируется в школьном здании (может купить булочку в столовой, сходить в туалет), при необходимости сумеет обратиться за помощью к кому-нибудь из взрослых.
- У него появились друзья-одноклассники, и родители знают их имена.
- Ему нравится его учительница и большинство учителей, ведущих дополнительные предметы в классе.
- На вопрос: "А может быть, лучше вернуться в детский сад?" он решительно отвечает: "Нет!"

Ребенка, пришедшего впервые в школу, встретит новый коллектив детей и взрослых. Ему нужно установить контакты со сверстниками и педагогами, научиться выполнять требования школьной дисциплины, новые обязанности, связанные с учебной работой. Опыт показывает, что не все дети готовы к этому. Некоторые первоклассники, даже с высоким уровнем интеллектуального развития, с трудом переносят нагрузку, к которой обязывает школьное обучение. Для многих первоклассников трудна социальная адаптация, так как не сформировалась еще личность, способная подчиняться школьному режиму, усваивать школьные нормы поведения, признавать школьные обязанности.

Начальный период обучения достаточно труден для всех детей, поступивших в школу. В ответ на новые повышенные требования к организму первоклассника в первые недели и месяцы обучения могут появиться жалобы детей на усталость, головные боли, возникнуть раздражительность, плаксивость, нарушение сна. Снижаются аппетит детей и масса тела. Случаются и трудности психологического характера, такие как, например, чувство страха, отрицательное отношение к учебе, учителю, неправильное представление о своих способностях и возможностях. Описанные выше изменения в организме первоклассника, связанные с началом обучения в школе, некоторые зарубежные ученые называют "адаптационной болезнью", "школьным шоком", "школьным стрессом".

По степени адаптированности детей можно условно разделить на три группы.

Первая группа детей адаптируется в течение первых двух месяцев обучения. Эти дети относительно быстро вливаются в коллектив, осваиваются в школе, приобретают новых друзей. У них почти всегда хорошее настроение, они спокойны, доброжелательны, добросовестны и без видимого напряжения выполняют все требования учителя. Иногда у них все же отмечаются сложности либо в контактах с детьми, либо в отношениях с учителем, так как им еще трудно выполнять все требования правил поведения. Но к концу октября трудности этих детей, как правило, преодолеваются, ребенок полностью осваивается и с новым статусом ученика, и с новыми требованиями, и с новым режимом.

Вторая группа детей имеет более длительный период адаптации, период несоответствия их поведения требованиям школы затягивается. Дети не могут принять новую ситуацию обучения, общения с учителем, детьми. Такие школьники могут играть на уроках, выяснять отношения с товарищем, они не реагируют на замечания учителя или реагируют слезами, обидами. Как правило, эти дети испытывают трудности и в усвоении учебной программы, лишь к концу первого полугодия реакции этих детей становятся адекватными требованиям школы, учителя.

Третья группа - дети, у которых социально-психологическая адаптация связана со значительными трудностями. У них отмечаются негативные формы поведения, резкое проявление отрицательных эмоций,

они с большим трудом усваивают учебные программы. Именно на таких детей чаще всего жалуются учителя: они "мешают" работать в классе.

С какими же трудностями сталкиваются родители и учителя в первые годы обучения детей, каковы их основные жалобы?

Хроническая неуспешность. В практике нередко случаи, когда трудности адаптации ребенка в школе связаны с отношением родителей к школьной жизни и школьной успеваемости ребенка. Это, с одной стороны, страх родителей перед школой, боязнь, что ребенку в школе будет плохо. С другой стороны, это ожидание от ребенка только очень хороших, высоких достижений и активное демонстрирование ему недовольства тем, что он не справляется, что чего-то не умеет. В период начального обучения происходит изменение в отношении взрослых к детям, к их успехам и неудачам. "Хорошим" считается ребенок, который успешно учится, много знает, легко решает задачи и справляется с учебными заданиями. К неизбежным в начале обучения трудностям не ожидавшие этого родители относятся отрицательно (вербально и невербально). Под влиянием таких оценок у ребенка понижается уверенность в себе, повышается тревожность, что приводит к ухудшению и дезорганизации деятельности. А это ведет к неуспеху, неуспех усиливает тревогу, которая опять же дезорганизует его деятельность. Ребенок хуже усваивает новый материал, навыки, и, как следствие, закрепляются неудачи, появляются плохие отметки, которые опять вызывают недовольство родителей, и так, чем дальше, тем больше, и разорвать этот порочный круг становится все труднее. Неуспешность становится хронической.

Уход от деятельности.

Это когда ребенок сидит на уроке и в то же время как бы отсутствует, не слышит вопросы, не выполняет задания учителя. Это не связано с повышенной отвлекаемостью ребенка на посторонние предметы и занятия. Это уход в себя, в свой внутренний мир, фантазии. Такое бывает часто с детьми, которые не получают достаточного внимания, любви и заботы со стороны родителей, взрослых (часто в неблагополучных семьях).

Негативистская демонстративность.

Характерна для детей с высокой потребностью во внимании со стороны окружающих, взрослых. Здесь будут жалобы не на плохую учебу, а на поведение ребенка. Он нарушает общие нормы дисциплины. Взрослые наказывают, но парадоксальным образом: те формы обращения, которые взрослые используют для наказания, оказываются для ребенка поощрением. Истинное наказание - лишение внимания. Внимание в любой форме - безусловная ценность для ребенка, которой лишен родительской ласки, любви, понимания, приятия.

Вербализм.

Дети, развивающиеся по такому типу, отличаются высоким уровнем развития речи и задержкой мышления. Вербализм формируется в дошкольном возрасте и связан прежде всего с особенностями развития познавательных процессов. Многие родители считают, что речь - важный

показатель психического развития и прилагают большие усилия, чтобы ребенок научился бойко и гладко говорить (стихи, сказки и т. д.). Те же виды деятельности, которые вносят основной вклад в умственное развитие (развитие мышления абстрактного, логического, практического - это ролевые игры, рисование, конструирование) оказываются на заднем плане. Мышление, особенно образное, отстает. Бойкая речь, отчетливые ответы на вопросы привлекают внимание взрослых, которые высоко оценивают ребенка. Вербализм, как правило, сопряжен с высокой самооценкой ребенка и завышенной оценкой со стороны взрослых его способностей. С началом обучения в школе обнаруживается, что ребенок не способен решать задачи, а некоторая деятельность, которая требует образного мышления, вызывает трудности. Не понимая, в чем причина, родители склонны к двойным крайностям: 1) винить учителя; 2) винить ребенка (повышают требования, заставляют больше заниматься, проявляют недовольство ребенком, что, в свою очередь, вызывает у него неуверенность, тревожность, дезорганизуется деятельность, возрастает страх перед школой и перед родителями за свою неуспешность, неполноценность, а то путь к хронической неуспешности. *Необходимо:* больше внимания уделять развитию образного мышления: рисунки, конструирование, лепка, аппликация, мозаика. *Основная тактика:* придерживать речевой поток и стимулировать продуктивную деятельность.

1. *Ребенок ленится*" - Это очень частые жалобы.

За этим может стоять все, что угодно.

1) сниженная потребность познавательных мотивов;

2) мотивация избегания неудач, неуспеха ("и не буду делать, у меня не получится, я не умею"), то есть ребенок отказывается что-либо делать, так как не уверен в успехе и знает, что за плохую оценку, работу его не похвалят, а лишний раз обвинят в некомпетентности.

3) общая замедленность темпа деятельности, связанная с особенностями темперамента. Ребенок трудится добросовестно, но медленно, и родителям кажется, что ему "лень шевелиться", они начинают его подгонять, раздражаются, проявляют недовольство, а ребенок в это время чувствует, что он не нужен, что он плохой. Возникает тревога, которая дезорганизует деятельность.

4) Высокая тревога как глобальная проблема неуверенности в себе, тоже иногда расценивается родителями как лень. Ребенок не пишет фразу, пример, т.к. совершенно не уверен, как и что нужно писать. Он начинает увильживать от любого действия, если не убежден, что делает правильно, хорошо, ибо уже знает, что его будут любить родители, если он все сделает хорошо, а если нет, то он не получит той необходимой для него "порции" любви. Реже бывает лень в собственном смысле, когда ребенок делает только то, что ему приятно. Это избалованность.

Как оказать ребенку помощь в адаптации к школе?

Самый важный результат такой помощи - это восстановить у ребенка положительное отношение к жизни, в том числе и к повседневной школьной деятельности, ко всем лицам, участвующим в учебном процессе (ребенок -

родители -учителя). Когда учеба приносит детям радость или хотя бы не вызывает негативных переживаний, связанных с осознанием себя неполноценным, недостаточным любви, тогда школа не является проблемой. Ребенку, начинающему обучение в школе, необходима моральная и эмоциональная поддержка. Его надо не просто хвалить, а хвалить именно тогда, когда он что-то делает.

Но: 1) ни в коем случае не сравнивать его посредственные результаты с эталоном, то есть с требованиями школьной программы, достижениями других, более успешных, учеников. Лучше вообще никогда не сравнивать ребенка с другими детьми (вспомните свое детство).

2) Сравнить ребенка можно только с ним самим и хвалить только за одно: улучшение его собственных результатов. Школа должна очень долго оставаться сферой щадящего оценивания.

Ребенку надо найти сферу, где он мог бы реализовать свою демонстративность (кружки, танцы, спорт, рисование, изостудии и т.д.). Соблюдение режимных моментов.

Школьная дезадаптация

Можно выделить различные позиции на проблему школьной дезадаптации.

Первая позиция:

"Школьная дезадаптация" - это нарушение приспособления личности школьника к условиям обучения в школе, которое выступает как частное явление расстройства у ребенка общей способности к психической адаптации в связи с какими-либо патологическими факторами.

В этом контексте школьная дезадаптация выступает как медико-биологическая проблема (Вроно М.В., 1984; Ковалев В.В., 1984). Под этим углом зрения школьная дезадаптация и для родителей, и для педагогов, и для врачей, как правило, расстройство в рамках вектора "болезнь/ нарушение здоровья, развития или поведения". Данная точка зрения явно или скрыто определяет отношение к школьной дезадаптации как к явлению, через которое проявляет себя патология развития и здоровья.

Неблагоприятным следствием такого отношения является

- ориентир на тестовый контроль при поступлении в школу или при оценке уровня развития ребенка в связи с переходом с одной учебной ступени на другую, когда от ребенка требуется, чтобы он доказывал у себя отсутствие отклонений в способности обучаться по программам, предлагаемым педагогами, и в школе, выбранной родителями.

- устойчиво выраженная тенденция направлять к психологу и к врачу, например, психиатру, ребенка, с которым учитель постоянно встречает затруднения. Крайним выражением этого подхода является "обозначение" детей, испытывающих трудности обучения, диагностическими "ярлыками", идущими от клинической практики в "обыденное сознание" - "инфантил", "психопат", "истерик", "шизоид", "органик".

- Еще одним следствием является более мягкая, но практически тоже неадекватная установка определять школьную дезадаптацию как "отклонение от нормы". Такой подход формирует иллюзию объяснения, но не объясняет характер причинной связи школьной дезадаптации и констатируемого отклонения от нормы. Это связано с тем, что понятие "нормы", употребляемое по отношению к психосоциальному развитию ребенка оказывается достаточно расплывчатым.

Мы будем рассматривать психические расстройства и нарушения психологического развития только как предпосылки и условия формирования, а не ведущие, причинные механизмы такого сложного, комплексного социально-психологического и педагогического явления, каким является школьная дезадаптация.

Вторая позиция.

***Школьная дезадаптация** - это многофакторный процесс снижения и нарушения способности ребенка к обучению в следствии несоответствия условий и требований учебного процесса, ближайшей социальной среды его психофизиологическим возможностям и потребностям (Северный А.А., 1995).*

Эта позиция является выражением социально-дизадаптивного подхода, потому что ведущие причины видятся, с одной стороны, в особенностях ребенка (его невозможности в силу личностных причин реализовать свои способности и потребности), а с другой стороны, в особенностях микросоциального окружения и неадекватных условий школьного обучения. В отличие от медико-биологической концепции школьной дезадаптации дизадаптивная концепция выгодно отличается тем, что преимущественное внимание в анализе уделяет социальному и личностному аспектам отклонений в обучении. Она рассматривает трудности школьного обучения как нарушения адекватного взаимодействия школы с любым ребенком, а не только "носителем" патологических признаков. В этой новой ситуации несоответствие ребенка условиям микросоциальной среды, требованиям учителя и школы перестало быть указанием на его (ребенка) дефективность.

Данный подход создает:

ограничения для "психиатризации" психолого-педагогической диагностики;

предпосылки для выделения групп детей "риска школьной и социальной дезадаптации", так как утверждает неоднородность социальных и природных возможностей детей;

концептуальные и методологические основания для внедрения в образовательную среду таких новых для нее понятий как, например, "социальная и педагогическая реабилитация", "реабилитационное пространство" для детей с особыми образовательными потребностями.

Данный подход формирует также базисные основания для организации междисциплинарного взаимодействия специалистов различного профиля при оказании психолого-педагогической и социальной помощи детям с особыми нуждами и инфраструктуры "реабилитационного пространства" не только на

уровне индивидуально ориентированного, микросоциального взаимодействия "ребенок-семья-школа-помогающий специалист", но и на уровне регионального, макросоциального взаимодействия: "семьи и дети риска школьной и социальной дезадаптации - образовательные и социально-реабилитационные учреждения региона - муниципальная социальная политика".

С точки зрения данного концептуального подхода в группе детей риска оказываются дети, "особое" положение которых определяется тем, что они в силу социальных, как правило, не зависящих от них обстоятельств, находятся в трудных условиях существования. Это: дети-сироты, лишившиеся родительского попечения; дети - жертвы насилия, притеснения и пренебрежения значимыми потребностями и интересами ребенка; дети из семей, испытывающих серьезные социально-экономические лишения (семьи малоимущих, безработных, беженцев, мигрантов). Именно воздействие негативных социальных факторов, действующих как депривация (лишение, ограничение) или дистресс (тяжелое переживание конфликта или семейного кризиса) определяют в этой группе детей высокий, социально обусловленный риск нарушений психической адаптации, отклонений личностного развития, "трудновоспитуемость", школьную неуспешность и проблемы девиантного поведения.

Другая группа детей риска школьной дезадаптации в модели дизадаптивного подхода - дети с отклонениями от усредненного уровня развития и жизнедеятельности здорового ребенка. При этом отклонения могут быть и в сторону снижения какой-либо способности - дети с нарушениями способности к обучению, с эмоциональными, речевыми расстройствами, нарушениями соматического здоровья - и в сторону повышения какой-либо способности, например, одаренные дети. Для этой группы детей риска характерно то, что при отсутствии стойкого психического дефекта их образовательные потребности, потребности в развитии ярко выраженных способностей не могут быть удовлетворены традиционными программами воспитания и обучения.

Эти группы детей в сегодняшней социальной ситуации вызывают наибольшую тревогу за оптимальное психосоциальное развитие, личностный рост и востребованность обществом их возможностей и способностей. Эта тревога обусловлена следующими обстоятельствами.

1. Дети из этих групп риска оказываются чаще всего в положении "аутсайдеров" в силу своей подверженности воздействию негативных микросоциальных и макросоциальных факторов.

2. По этим группам риска в настоящее время ежегодно фиксируется все возрастающее число детей, нуждающихся в специальных подходах в воспитании и обучении.

3. Психологическое тестирование на уровень достижений у детей из этих групп риска наиболее часто дает ошибки, что приводит к "дефектологическому крену" в специализации программ их обучения.

4. Дети из этих групп риска оказываются неприветствуемыми в своих учебных коллективах и постоянно попадают в условия педагогической депривации, а неправильно организованная и методически необеспеченная социально-педагогическая реабилитация сужает для них "зону психического и социального развития", обрекая на социальный тупик, обуславливает высокий уровень криминогенности.

5. По отношению к детям из этих групп риска в области дифференциации образования и специальных коррекционно-развивающих программ обучения сделано явно недостаточно.

Дополнительно следует указать, что традиционно отдельную группу детей с "особыми образовательными нуждами" составляют дети со стойким физическим или психическим недостатком (дефектом)

- выраженные формы умственной отсталости, ослабленное зрение или слепота, тугоухость или глухота, т.е. дети, нуждающиеся в силу тяжести своего дефекта в компенсирующих формах специального образования. По отношению к группе детей со стойким физическим или психическим дефектом принципы адаптивного подхода используются преимущественно в рамках концепции интегративного обучения детей-инвалидов.

При всем положительном значении социально-дизадаптивного подхода нельзя не указать на его определенную ограниченность.

На наш взгляд она заключается в том, что процесс социализации/десоциализации ребенка рассматривается, как отклонение от какой-то средней нормы, типичной для детско-подростковой, чаще всего городской популяции; как процесс успешного или неуспешного приспособления к семейной и образовательной среде. Однако следует сказать, что применение понятия "адаптация-дезадаптация" к жизнедеятельности и социокультуральному развитию ребенка не является достаточно корректным, так как обедняет личностную активность и осознаваемость выбора при преодолении конфликтной ситуации и другие особенности личностных отношений.

Третья позиция.

Школьная дезадаптация - это преимущественно социально-педагогическое явление, в формировании которого определяющее значение принадлежит совокупным педагогическим и собственно школьным факторам (Кумарина Г.Ф., 1995, 1998).

Господствовавший долгие годы взгляд на школу как на источник исключительно положительных влияний в данном аспекте уступает место обоснованному мнению, что для значительного количества учащихся школа становится зоной риска. В качестве пускового механизма формирования школьной дезадаптации анализируется несоответствие предъявляемых к ребенку педагогических требований его возможностям их удовлетворить.

К числу педагогических факторов, отрицательно влияющих на развитие ребенка и эффективность воздействия образовательной среды, относятся следующие: несоответствие школьного режима и темпа учебной работы санитарно-гигиеническим условиям обучения, экстенсивный

характер учебных нагрузок, преобладание отрицательной оценочной стимуляции и возникающие на этой основе "смысловые барьеры" в отношениях ребенка с педагогами, конфликтный характер внутрисемейных отношений, формирующийся на основе учебных неудач.

Неудовлетворение личностно значимых потребностей ребенка в школе, состояние возникающей при этом фрустрационной напряженности и психического дискомфорта, ситуативные реакции, имеющие тенденцию к повторению и стереотипизации - таковы закономерные этапы формирования в этих случаях школьной дезадаптации. Разрушительная для растущего человека сила этого дисбаланса проявляется тем сильнее, чем меньше возраст ребенка. В школьные годы особенно уязвимым в этом отношении является период начального обучения. И хотя проявления школьной дезадаптации на этом возрастном этапе имеют наиболее мягкие формы, ее последствия для социального роста личности оказываются губительными. В связи с этим перенос акцента в решении проблемы школьной дезадаптации на предупреждение провоцирующих ее негативных школьных факторов является наиболее действенным путем ее преодоления. Параллельно осуществляемая научная разработка и внедрение в образовательные учреждения комплекса организационно-методических мер по развитию в школе коррекционно-развивающей службы, а также методов диагностической, коррекционной и профилактической помощи, способных обеспечить "детям риска" адекватные, соответствующие их учебным возможностям условия обучения, становится актуальной задачей гуманистически ориентированной коррекционной педагогики.

Четвертая позиция.

Школьная дезадаптация - это сложное социально-психологическое явление, суть которого составляет невозможность для ребенка найти в пространстве школьного обучения "свое место", на котором он может быть принят таким, каков он есть, сохраняя и развивая свою идентичность, потенции и возможности для самореализации и самоактуализации.

Основной вектор этого подхода направлен на психическое состояние ребенка и на психологический контекст взаимозависимости и взаимообусловленности складывающихся в период обучения отношений: "семья-ребенок-школа", "ребенок-учитель", "ребенок-сверстники", "индивидуально предпочтительные - используемые школой технологии обучения". При сравнительной оценке возникает иллюзия близости позиций социально-дизадаптивного и социально-психологического подходов в интерпретации школьной дезадаптации, но эта иллюзия условна.

Социально-психологическая точка зрения не считает необходимым, что ребенок должен уметь приспособливаться, а если не может или не умеет, то у него "что-то не так". В качестве исходного пункта в проблемном анализе школьной дезадаптации последователи социально-психологического подхода выделяют не столько ребенка как человеческое существо, которое стоит перед выбором адаптации или дизадаптации к среде обучения, сколько

своеобразие его "человеческого бытия", существования и жизнедеятельности в этот осложненный дезадаптацией период его развития. Анализ в таком ключе школьной дезадаптации становится значительно сложнее, если учитывать формирующиеся в пересекющихся отношениях фиксированные переживания, влияние актуальной культуры и предшествующий опыт отношений, как правило, восходящий к ранним стадиям социализации. Такое понимание школьной дезадаптации следует назвать гуманитарно-психологическим и оно влечет за собой целый ряд важных следствий, а именно:

1. школьная дезадаптация - это не столько проблема типизации патологических, негативных социальных или педагогических факторов, сколько проблема человеческих отношений в особой социальной (школьной) сфере, проблема личностно значимого конфликта, формирующегося в лоне этих отношений и путей его вероятного разрешения;

Такая позиция позволяет преодолеть не только крайние формы сведения всего многообразия явлений школьной дезадаптации к психическим расстройствам, но и другие формы односторонней редукции (социально-дизадаптивные, педагогические, психологические, общемедицинские); предупреждает от сведения человеческих и коммуникативных проблем к психическим, нейропсихологическим и мозговым функциям у маленьких пациентов, потому что во всех этих случаях обусловленные конфликтом личные проблемы ребенка оказываются нераспознанными, непроработанными и неразрешенными, что и питает школьную дезадаптацию уже не с социальным, а индивидуально несчастливым лицом;

Такая позиция позволяет рассматривать внешние проявления школьной дезадаптации ("патологизацию" или развитие психических, психосоматических расстройств; "оппозиционное" поведение и неуспешность ребенка, другие формы девиаций от социально "нормативных" учебных установок) как "маски", в которых описываются нежелательные для родителей, для лиц, отвечающих за воспитание и обучение, других взрослых реакции связанного с ситуацией обучения внутреннего, субъективно неразрешимого для ребенка конфликта и приемлемые для него (ребенка) пути разрешения конфликта. Многообразные проявления дезадаптации по сути выступают вариантами защитных адаптивных реакций и ребенок нуждается в максимальной и грамотной поддержке на путях своего адаптационного поиска;

Мы определяем школьную дезадаптацию следующим образом.

Школьная дезадаптация - это социально-психологическое и социально-педагогическое явление неуспешности ребенка в сфере обучения, связанное с субъективно неразрешимым для него (ребенка) конфликтом между требованиями образовательной среды и ближайшего окружения и его психофизическими возможностями и способностями, соответствующими возрастному психическому развитию.

При таком подходе школьная дезадаптация оказывается не признаком патологического состояния (именно к такому объяснению неосознанно

тяготеют в большинстве случаев и родители, и педагоги), а психологической и педагогической проблемой.

Критерии школьной дезадаптации

1. неуспешность в обучении по программам, соответствующим возрасту и способностям ребенка, включая такие формальные признаки как хроническая неуспеваемость, второгодничество и качественные признаки в виде недостаточности общеобразовательных знаний и навыков (когнитивный компонент школьной дезадаптации).

2. нарушения эмоционально-личностного отношения к обучению, к учителям, жизненной перспективе, связанной с учебой: пассивно-безучастное, негативно-протестное, демонстративно-пренебрежительное и другие значимые, активно проявляемые ребенком отношения к школе и учебе (эмоционально-личностный компонент школьной дезадаптации).

3. повторяющиеся, некорректируемые нарушения поведения (отказные реакции; стойкое антидисциплинарное поведение с активным противопоставлением себя соученикам, учителям; демонстративное пренебрежение правилам школьной жизни, школьный "вандализм" (поведенческий компонент школьной дезадаптации).

Критические периоды, в которые может сформироваться школьная дезадаптация – это поступление в школу (1 класс), переход из начальной школы в среднюю (5 класс), переход из среднего звена обучения в старшее (10 класс).

Возможные симптомы.	Источник информации о наличии симптома	
1.Трудности в обучении, неуспеваемость	1. Отсутствие интереса к учебной деятельности.	1,5 классы – методика «Расписание», 10 класс – анкета интересов.
2. Пассивность на уроке.	Наблюдение учителя	
3. Слабо развитые память и внимание.	Низкая работоспособность.	Методика «10 слов», Кольца Ландольта.
4. Неразвитая речь.	Наблюдение учителя, обследование логопеда.	
5. Не регулярное выполнение домашних заданий.	Наблюдение учителя, беседа с родителями.	
6. Высокая тревожность при проверке знаний, при ответах у доски.		1 класс – методика «Два лица», 5, 10 классы – тест тревожности Филлипса.
7. Наличие логопедических или слуховых нарушений.	Обследование логопеда.	
8. Леворукость.	Наблюдение учителя, Шкала латеральных признаков	
9. Мотивационная незрелость.		1 класс – методика Т.А. Нежновой, 5, 10 классы – мотивационная анкета

10. Низкая самооценка.		1 класс – методика «Лесенка», 5, 10 классы – методика Дембо – Рубинштейна.
Нарушения школьных норм и правил.		
1. Неблагополучие в семье.		1 класс – методика «Рисунок семьи» 5, 10 класс – методика ADOR
2. Нервно-психическое заболевание.	Медицинское показание.	
3. Неадекватное реагирование на замечания.		Наблюдение учителя.
4. Пропуски уроков		Наблюдение учителя
5. Неаккуратный внешний вид		Наблюдение учителя.
6. Нарушения в сфере общения со сверстниками.		1 класс – методика Рене-Жиля 5, 10 классы – социометрия
7. Выраженные акцентуации характера.		5 класс – 14 факторный опросник Р.Кеттела, 10 класс – ПДО
8. Агрессивность		1 класс – методика «Несуществующее животное», 5, 10 класс – опросник Басса – Дарки

Необходимо обратить внимание на три основных момента:

каждый из перечисленных факторов редко встречается в «чистом» изолированном виде, а сочетается с действием других факторов;

действие любого фактора носит не прямой характер, а реализуется через целую цепь опосредований, причем мера патогенности каждого из факторов и его место в общей структуре нарушений не являются постоянными;

становление картины школьной дезадаптации происходит не просто на фоне, а в неразрывной динамической связи с симптомами психического дизонтогенеза.

Организация профилактических программ.

Можно выделить следующие этапы организации данных программ:

1. разработка психологом школы программы диагностики школьной дезадаптации с целью:

- а) определить уровень адаптации ребенка к новым социальным условиям;
- б) осуществить факторный анализ школьной дезадаптации;
- в) выявить наличие симптомов школьной дезадаптации и степень их выраженности.

2. разработка совместно с классным руководителем программы адаптационного периода с учетом возможностей базовой программы.

3. реализация совместно с классным руководителем профилактической программы адаптационного периода (участие учителя, классного руководителя в занятиях обязательно).

4. проведение обследования по программе диагностики школьной дезадаптации и анализ результатов.

5. проведение психолого-педагогического консилиума.

6. проведение итоговых педагогических совещаний и родительских собраний с целью осмысления результатов адаптационного периода.

Причины и проявления школьной дезадаптации.

Е.В.Новикова предлагает следующую классификацию форм (причин) школьной дезадаптации, характерной для младшего школьного возраста.

1. Дезадаптация вследствие недостаточного овладения необходимыми компонентами предметной стороны учебной деятельности. Причины этого могут заключаться в недостаточном интеллектуальном и психомоторном развитии ребёнка, в невнимании со стороны родителей или учителя к тому, как ребёнок овладевает учёбой, в отсутствии необходимой помощи. Эта форма школьной дезадаптации переживается младшеклассниками остро лишь тогда, когда взрослые подчёркивают «бестолковость», «неумелость» детей.

2. Дезадаптация вследствие недостаточной произвольности поведения. Низкий уровень самоуправления затрудняет овладение как предметной, так и социальной сторонами учебной деятельности. На уроках такие дети ведут себя несдержанно, не выполняют правила поведения. Эта форма дезадаптации чаще всего является следствием неправильного воспитания в семье: или полного отсутствия внешних форм контроля и ограничений, которые подлежат интериоризации (стили воспитания «гиперопека», «кумир семьи»), или вынесения средств контроля вовне («доминирующая гиперпротекция»).

3. Дезадаптация как следствие невозможности приспособиться к темпу школьной жизни. Этот тип нарушения чаще встречается у соматически ослабленных детей, у детей со слабым и инертным типами нервной системы, нарушениями органов чувств. Сама дезадаптация возникает в том случае, если родители или учителя игнорируют индивидуальные особенности таких детей, не выдерживающих высоких нагрузок.

4. Дезадаптация как результат дезинтеграции норм семейной общности и школьного окружения. Этот вариант дезадаптации возникает у детей, не имеющих опыта идентификации с членами своей семьи. В этом случае они не могут образовать настоящие глубокие связи с членами новых общностей. Во имя сохранения неизменного Я они с трудом вступают в контакты, не доверяют учителю. В других случаях результатом невозможности разрешить противоречия между семейным и школьным МЯ является панический страх расставания с родителями, желание избежать школы, нетерпеливое ожидание конца занятий (т.е. то, что обычно называют школьным неврозом).

1. Одной из причин дезадаптации являются минимальные мозговые дисфункции (ММД).

В настоящее время ММД рассматриваются как особые формы дизонтогенеза, характеризующиеся возрастной незрелостью отдельных высших психических функций и их дисгармоничным развитием.

При ММД наблюдается задержка в темпах развития тех или иных функциональных систем мозга, обеспечивающих такие сложные интегративные функции, как поведение, речь, внимание, память, восприятие и другие виды высшей психической деятельности. По общему интеллектуальному развитию дети с ММД находятся на уровне нормы или в отдельных случаях субнормы, но при этом испытывают значительные трудности в школьном обучении.

Вследствие дефицитарности отдельных высших психических функций, ММД проявляются в виде нарушений формирования навыков письма (дисграфия), чтения (дислексия), счета (дискалькулия). Лишь в единичных случаях дисграфия, дислексия и дискалькулия проявляются в изолированном, "чистом" виде, значительно чаще их признаки сочетаются между собой, а также с нарушениями развития устной речи.

Среди детей с ММД выделяются учащиеся с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью (СДВГ).

Этот синдром характеризуется несвойственными для нормальных возрастных показателей избыточной двигательной активностью, дефектами концентрации внимания, отвлекаемостью, импульсивностью поведения, проблемами во взаимоотношениях с окружающими и трудностями в обучении. Вместе с тем дети с СДВГ часто выделяются своей неловкостью, неуклюжестью, которые часто обозначаются как минимальная статико-локомоторная недостаточность.

2. Второй по распространенности причиной школьной дезадаптации являются **неврозы и невротические реакции.**

Ведущей причиной невротических страхов, различных форм навязчивостей, сомато-вегетативных нарушений, истеро-невротических состояний являются острые или хронические психотравмирующие ситуации, неблагоприятная обстановка в семье, неправильные подходы к воспитанию ребенка, а также трудности во взаимоотношениях с педагогом и одноклассниками.

Важным предрасполагающим фактором к формированию неврозов и невротических реакций могут служить личностные особенности детей, в частности тревожно-мнительные черты, повышенная истощаемость, склонность к страхам, демонстративному поведению. В категорию школьников - "дезадаптантов" попадают дети, имеющие определенные отклонения в психосоматическом развитии, которое характеризуется следующими признаками:

1. Отмечаются отклонения в соматическом здоровье детей.

2. Фиксируется недостаточный уровень социальной и психолого-педагогической готовности учащихся к учебному процессу в школе.

3. Наблюдается несформированность психологических и психофизиологических предпосылок к направленной учебной деятельности учащихся.

Анализ литературных источников позволяет классифицировать всё многообразие факторов, способствующих возникновению школьной дезадаптации.

К **природно-биологическим предпосылкам** можно отнести:

- соматическую ослабленность ребёнка;
- нарушение формирования отдельных анализаторов и органов чувств (неотягощённые формы тифло-, сурдо- и прочих патологий);
- нейродинамические расстройства, связанные с психомоторной заторможенностью, эмоциональной неустойчивостью (гипердинамический синдром, двигательная расторможенность);
- функциональные дефекты периферийных органов речи, ведущие к нарушению развития школьных навыков, необходимых для овладения устной и письменной речью;
- лёгкие когнитивные расстройства (минимальные мозговые дисфункции, астенические и цереброастенические синдромы).

К **социально-психологическим причинам** школьной дезадаптации можно отнести:

- социально-семейную педагогическую запущенность ребёнка, неполноценное развитие на предыдущих этапах развития, сопровождаемые нарушениями формирования отдельных психических функций и познавательных процессов, недостатками подготовки ребёнка к школе;
- психическую депривацию (сенсорную, социальную, материнскую и др.);
- личностные качества ребёнка, сформированные до школы: эгоцентризм, аутичноподобное развитие, агрессивные тенденции и др.;
- неадекватные стратегии педагогического взаимодействия и обучения.

Преодоление любой формы школьной дезадаптации, прежде всего, должно быть направлено на устранение причин, ее вызывающих.

Формы проявления школьной дезадаптации

Форма дезадаптации	Причины	Первичный запрос	Коррекционные мероприятия
Несформированность навыков учебной деятельности.	– педагогическая запущенность; – недостаточное интеллектуальное и психомоторное развитие ребенка; – отсутствие помощи и внимания со стороны родителей и	Плохая успеваемость по всем предметам.	Специальные беседы с ребенком, в ходе которых надо установить причины нарушений учебных навыков и дать рекомендации

	учителей.		родителям.
Неспособность к произвольной регуляции внимания, поведения и учебной деятельности.	– неправильное воспитание в семье (отсутствие внешних норм, ограничений); – потворствующая гипопротекция (вседозволенность, отсутствие ограничений и норм); – доминирующая гиперпротекция (полный контроль действий ребенка взрослыми).	Неорганизованность, невнимательность, зависимость от взрослых, ведомость.	Работа с семьей; анализ собственного поведения учителей с целью предотвратить возможное неправильное поведение.
Неумение приспособиться к темпу учебной жизни (темповая неприспособленность).	– неправильное воспитание в семье или игнорирование взрослыми индивидуальных особенностей детей; – минимальная мозговая дисфункция; – общая соматическая ослабленность; – задержка развития; – слабый тип нервной системы	Длительное приготовление уроков, утомление к концу дня, опоздания в школу и т.д.	Работа с семьей по преодолению оптимального режима нагрузки ученика.
Школьный невроз или “боязнь школы”, неумение разрешить противоречие между семейными и школьными “мы”.	Ребенок не может выйти за границы семейной общности – семья не выпускает его (у детей, родители которых используют их для решения своих проблем.	Страхи, тревожность.	Необходимо подключение психолога – семейная терапия или групповые занятия для детей в сочетании с групповыми занятиями для их родителей.
Несформированность школьной мотивации, направленность на нешкольные виды деятельности.	– стремление родителей "инфантилизировать" ребенка; – психологическая неготовность к	Нет интереса к учебе, "ему бы играть", недисциплинированность, безответственность, отставание в учебе при высоком интеллекте.	Работа с семьей; анализ собственного поведения учителей с целью

	школе; – разрушение мотивации под воздействием неблагоприятных факторов в школе или дома.		предотвратить возможное неправильное поведение.
--	---	--	--

Предупреждение школьной дезадаптации.

Профилактика школьной дезадаптации заключается в следующем:

- Своевременное педагогическое диагностирование предпосылок и признаков школьной дезадаптации, проведение ранней, качественной диагностики актуального уровня развития каждого ребенка.
- Момент поступления в школу должен соответствовать не паспортному возрасту (7 лет), а психофизиологическому (для некоторых детей это может быть и 7 с половиной и даже 8 лет).
- Диагностика при поступлении ребенка в школу должна учитывать не столько уровень умений и знаний, сколько особенности психики, темперамента, потенциальные возможности каждого ребенка.
- Создание в образовательных учреждениях для детей риска педагогической среды, учитывающей их индивидуально-типологические особенности.
- Использовать вариативные формы дифференцированной коррекционной помощи в ходе учебного процесса и во внеурочное время для детей высокой, средней и низкой степени риска. На организационно-педагогическом уровне такими формами могут быть – специальные классы с меньшей наполняемостью, со щадящим санитарно-гигиеническим, психогигиеническим и дидактическим режимом, с дополнительными услугами лечебно-оздоровительного и коррекционно-развивающего характера; коррекционные группы для занятий с педагогами по отдельным учебным предметам, внутриклассная дифференциация и индивидуализация, групповые и индивидуальные внеурочные занятия с педагогами основного и дополнительного образования (кружки, секции, студии), а также со специалистами (психологом, логопедом, дефектологом), направленные на развитие и коррекцию недостатков развития школьно-значимых дефицитных функций.
- При необходимости использовать консультативную помощь детского психиатра.
- Создавать классы компенсирующего обучения.
- Применение психологической коррекции, социальных тренингов, тренингов с родителями.
- Освоение педагогами методики коррекционно-развивающего обучения, нацеленного на здоровьесберегательную учебную деятельность.

Методики изучения школьной адаптации и дезадаптации

Наблюдение – наиболее распространённый и незаменимый метод в работе с первоклассниками, хотя он может применяться в изучении развития детей любого возраста. Наблюдения бывают сплошными, когда исследователя интересуют все особенности поведения ребёнка, но чаще применяется выборочное, когда фиксируются только некоторые из них. Использование метода наблюдения должно отвечать ряду требований. Это чётко поставленная цель, разработка схемы наблюдения (что видеть, как это фиксировать), систематичность наблюдения (в эпизодических наблюдениях можно выявить только случайные моменты, зависящие от сиюминутного состояния ребёнка и не показывающие закономерностей его развития), объективность наблюдения (описывается сам факт, а не его толкование наблюдателем).

Сложность в организации наблюдения в период адаптации к школьному обучению состоит в том, что приходится наблюдать одновременно за поведением 20 и более учащихся.

В процессе первичного наблюдения, проводимого на двух – четырёх уроках и переменах между ними (иногда и после уроков), регистрируются все исключительные случаи, т.е. такое поведение ребёнка, которое так или иначе выделяет его из общей массы детей. Приведём примеры.

1. Все дети сидят тихо и внимательно слушают учителя, а кто-то начинает ёрзать, суетиться, вертеться, разговаривать, встаёт из-за парты.

2. Все дети активно включаются в работу, а кто-то скучает, смотрит в окно, рисует на парте, занимается другими посторонними делами.

3. На перемене кто-то скучает в стороне, кто-то всё время дерётся, конфликтует с другими детьми и т.п.

Фиксируются резко выраженные эмоциональные реакции, характерные ответы и ошибки, темп работы, активность на уроках, отношение к успехам неудачам и т.д.

Путём наблюдения выделяются дети моторно-расторможенные, возбудимые, раздражительные, малоподвижные, дети эмоционально неустойчивые и с преобладанием определённого типа эмоций, социально смелые, легко вступающие в контакт, робкие, застенчивые и т.д. При более длительном наблюдении рекомендуется проводить анализ выполнения детьми учебных заданий: просмотр тетрадей, прослушивание ответов на уроках, а также учитывать динамику успеваемости по всем школьным предметам. Результаты наблюдений за учеником оцениваются учителем или психологом по семи шкалам в соответствии со следующими показателями.

1-я шкала – **учебная активность.**

5 – активно работает на уроке, часто поднимает руку, отвечает правильно.

4 – на уроке работает, положительные и отрицательные ответы чередуются.

3 – редко поднимает руку, но отвечает верно.

2 – часто отвлекается, не слышит вопроса, активность кратковременная.

1 – пассивен на уроке, даёт отрицательные ответы.

0 – учебная активность отсутствует полностью.

2-я шкала – **усвоение программных материалов.**

5 – правильное и безошибочное выполнение учебных заданий.

4 – единичные ошибки.

3 – нестабильная успеваемость, перепады правильных и неправильных ответов.

2 – плохое усвоение материалов по одному из предметов.

1 – частые ошибки, неаккуратность в выполнении заданий, много исправлений, зачёркиваний.

0 – плохое усвоение программных материалов, грубые ошибки и их большое количество.

3-я шкала – **поведение на уроке.**

5 – добросовестное выполнение всех требований учителя, дисциплинированность.

4 – выполняет требования учителя, но иногда отвлекается от уроков.

3 – часто разговаривает с товарищами, не собран.

2 – скован на уроке, напряжён, отвечает мало.

1 – выполняет требования частично, вертится, разговаривает.

0 – преобладают игровые интересы, на уроке занимается посторонними делами.

4-я шкала – **поведение на перемене.**

5 – высокая игровая активность, охотно участвует в игровых делах.

4 – малая степень активности, предпочитает занятия в классе с кем-либо одним из ребят.

3 – активность ребёнка ограничивается занятиями типа: делает уроки, моет доску, убирает класс.

2 – не может найти себе никакого применения, переходит из одной группы детей в другую.

1 – пассивен, избегает других.

0 – часто нарушает нормы поведения.

5-я шкала – **взаимоотношения с одноклассниками.**

5 – общителен, легко контактирует с детьми.

4 – мало инициативен, но легко вступает в контакт, если к нему обращаются.

3 – сфера общения ограничена, общается только с некоторыми.

2 – предпочитает находиться рядом с детьми, но не вступает с ними в контакт.

1 – замкнут, изолирован от других.

0 – проявляет негативизм по отношению к другим детям.

6-я шкала – **отношение к учителю.**

5 – проявляет дружелюбие по отношению к учителю, часто с ним общается.

4 – дорожит хорошим мнением учителя о себе, стремится выполнять его требования.

3 – старательно выполняет требования учителя, но за помощью часто обращается к одноклассникам.

2 – выполняет требования учителя формально, стараясь быть незамеченным.
 1 – избегает контакта с учителем, при общении с ним теряется, плачет.
 0 – общение с учителем приводит к отрицательным эмоциям, плачет при любых замечаниях.

7-я шкала – **эмоции**.

5 – хорошее настроение, часто улыбается.
 4 – спокойное эмоциональное состояние.
 3 – эпизодически проявляется снижение настроения (цикличность).
 2 – отрицательные эмоции преобладают.
 1 – депрессивное настроение.
 0 – агрессия.

Результаты наблюдения с помощью данных оценочных шкал сводятся в таблицу.

Карта школьной адаптации

Фамилия, имя	Учебная активность	Усвоение программного материала	Поведение на уроке	Поведение на перемене	Взаимоотношения с одноклассниками	Отношение к учителю	Эмоции	Общий балл	Выводы

В списке отмечаются дети, имеющие самые низкие показатели по каждой из шкал. При этом уровень адаптации детей, суммарно набравших 28–35 баллов, можно отнести к высокому, 21–27 баллов – к среднему, менее 20 – к низкому. Для изучения дезадаптации детей в школе может быть использована и модифицированная Т.В.Дорожевец карта наблюдений Стотта.

Метод	Качество	Источник	Результаты
Карта наблюдения Стотта	Адаптация	Рабочая книга школьного психолога \под ред. И.В.Дубровиной. – М.,1991	Определение доминирующих синдромов
Тест-опросник «Насколько адаптированы ты к жизни» (Фурман А.)	Адаптация	Фурман А.В. Методика определения личностной адаптированности школьников //Психология. – К., 1993. – вып.41	Вид социально-психологической адаптации: 1) адаптированность 2) неадаптированность 3) дезадаптированность
Социометрия Морено	Статус в коллективе	Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. – М., 1999	Определение неформального статуса в классном коллективе: лидер, предпочитаемый, пренебрегаемый, изолированный
Личностный опросник Кэттелла	Основные свойства личности	Подростковый вариант в адаптации А.Ю.Панасюка. – М.,1978; Детский личностный вопросник Кэттелла в адаптации Э.М.Александровской. – М.,	Выявление факторов дезадаптации: А (замкнутость); С (эмоциональная неустойчивость); Н (социальная незрелость); О+ (тревожность); Q+ (фрустрация)

		1985	
Опросник МПДО (Подмазин С.)	Акцентуации	С.И. Подмазин, Е.И. Сибиль Как помочь подростку с «трудным» характером. – К., 1996	Определение типа акцентуации
«Установочное поле» (Подмазин С.)	Негативные установки	С.И. Подмазин, Е.И. Сибиль Как помочь подростку с «трудным» характером. – К., 1996	Определение сфер отклоняющегося поведения: 1) учеба; 2) школа; 3) семья; 4) сверстники; 5) «Я»; 6) люди; 7) будущее; 8) здоровье
Исследование самооценки (по Будасси)	Самооценка	Практикум по основам психологии. Тесты и хрестоматия. Симферополь, 1997	Адекватная самооценка: низкая, высокая, средняя; Неадекватная самооценка: завышенная, заниженная
Тест школьной тревожности Филлипса	Тревожность	Битянова М.Р., Азарова Т.В., Афанасьева Е.И., Васильева Н.Л. Работа психолога в начальной школе. – М., 1998	Определение уровня тревожности: повышенная, высокая; выявление форм тревожности: общая тревожность; переживание социального стресса; страх самовыражения; страх ситуации проверки знаний...
Шкала тревожности Прихожан А.М.	Тревожность	Диагностическая и коррекционная работа школьного психолога \ под ред. И.В. Дубровиной. – М., 1987	Определение уровня тревожности: 1) нормальный; 2) несколько повышенный; 3) высокий; 4) очень высокий; 5) «чрезмерное спокойствие»
Вопросник Басса-Дарки	Агрессия	Рогов Е.И. настольная книга школьного психолога в образовании. – М., 1995	Определение вида агрессии: 1) физическая; 2) косвенная; 3) раздражение; 4) негативизм; 5) обидчивость; 6) подозрительность; 7) вербальная; 8) чувство вины
Оценка уровня школьной мотивации младших школьников (Лусканова Н.Г.)	Учебная мотивация	Лусканова Н.Г. методы исследования детей с трудностями в обучении. – М., 1993	Определение уровня школьной мотивации: высокий уровень; хорошая школьная мотивация; положительное отношение к школе; низкая школьная мотивация; негативное отношение, дезадаптация

Тема: Исследование личностных особенностей и профессиональной деятельности учителя

1. Личностные особенности учителя.
2. Природные (психофизиологические) предпосылки педагогической профессии (В.С.Мерлин, Е.А.Климов, В.В.Белоус, Н.А.Аминов).
3. Типологический подход к оценке личности учителя.
4. Профессионально значимые качества личности педагога и их исследование методом ранжирования (Е. И. Рогов).
5. «Кризисы разочарования» и основные этапы развития психолога-профессионала (по Н. С. Пряжникову

Литература

1. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: Учеб. Пособие. – Ростов н/Д.: Изд-во «Феникс», 1997. – С.186 – 189.
2. Митина Л. М. Учитель как личность и профессионал. – М.: Дело, 1994. – 216 с.
3. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений.– М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 320 с.
4. Овчарова Р.В. Технология практического психолога образования: Учебное по-собие для студентов вузов и практических работников. – М.: ТЦ «Сфера», 2000. – 448 с.
5. Рогов Е.И. Учитель как объект психологического исследования. – М.: Владос, 1998. – 494 с.
6. Фридман Л.М. Педагогический опыт глазами психолога. – М.: Просвещение, 1987. – 223 с.
7. Фридман Л.М. Психологический справочник учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 287 с.

Природные (психофизиологические) предпосылки педагогической профессии (В.С.Мерлин, Е.А.Климов, В.В.Белоус, Н.А.Аминов).

Эмпирические исследования природных предпосылок педагогических способностей косвенно подтвердили существование по крайней мере двух альтернативных комплексов безусловно-рефлекторных типологических свойств нервной системы, которые могут рассматриваться в качестве задатков типов специальных способностей к педагогической деятельности: а) сочетание силы, низкой активированности и инертности и б) слабости, высокой активированности и лабильности нервных процессов. Эти альтернативные комплексы типологических свойств определяют принадлежность педагога к одному из типов (по Дж. Райнсу) методичному (рассудочный) и эмоциональному (импровизационному).

По данным аналитического обзора техник по психодиагностике индивидуальных стилей М.Р. Щукина, установление принадлежности человека к тому или иному стилю деятельности предполагает:

- определение типологических свойств и их сочетаний (тест-опросник структуры темперамента (ОСТ) В.М. Русалова, модифицированная

форма «Фрайбургского личностного опросника» (FPI), общепсихологическая типология личности К.Юнга, психометрический тест С. Деллингер и др.);

- выявление специфических особенностей волевой, эмоциональной и психомоторной активности (16-факторный опросник Р. Кеттелла, оценка общительности учителя В.Ф. Ряховского, уровень эмпатии И.М. Юсупова и др.);

- определение ведущих мотивов и отношений к деятельности (анкета В. Смекала и М. Кучера; методика Н. Аминова для определения отношения к педагогической деятельности и др.);

- выявление особенностей способов достижения результатов и уровня результативности (оценка профессиональной направленности личности учителя Е.И. Рогова, оценка уровней результативности по Н.В. Кузьминой, карта коммуникативной деятельности (на основе анкеты А.А. Леонтьева) и др.).

Определенный интерес с точки зрения выяснения внутренних механизмов успешности педагогической деятельности представляют собой работы, в которых основанием выделения профессиональных параметров выступают их биологические особенности. Основы этих работ заложены еще в исследованиях В. С. Мерлина, Е. И. Климова и др.

В традициях школы В.С.Мерлина в качестве свойств темперамента определяющих субъективную деятельность педагога выступают: сензитивность, реактивность, активность, соотношение реактивности и активности, темп реакции, пластичность и или ригидность, эмоциональная возбудимость, экстраверсия или интроверсия. Такими показателями могут быть также эмоциональная устойчивость или невротизм; аналитический или синтетический тип восприятия; полнезависимость и полизависимость, определяющие когнитивный стиль, и, в целом хотя и описательно, тип темперамента как проявление типа высшей нервной деятельности в поведении по показателям силы — слабости, уравновешенности — неуравновешенности, скорости уравновешивания процессов возбуждения и торможения. При этом отметим, что в трактовке В.С. Мерлина свойства высшей нервной деятельности влияют прежде всего на стиль деятельности, в частности на индивидуальный стиль педагога. Все последующие влияния опосредствованы.

Хотя психофизиологический компонент недостаточно исследован и определен, он интересен для дальнейшего изучения.

На основании проведенных исследований (Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, А.Я. Никонова, Н.А. Аминов, С.К. Кондратьева, Л.М. Митина и др.) можно полагать, что *эффективность деятельности педагога и его комфортное самочувствие как ее субъекта при прочих равных положительных влияниях обеспечивают:*

- ✓ оптимальный (по возрастным показателям) уровень интеллектуального развития по всем входящим в структуру функций — мнемической, логической, сенсорно-перцептивной и атенционной (в терминах Б.Г. Ананьева);

- ✓ синтетический, целостный, полнезависимый когнитивный стиль с высоким показателем дифференциации (Г.А. Берулава);
- ✓ гибкость и конвергентность мышления;
- ✓ активность, высокий темп реакции, лабильность, амбивертность;
- ✓ эмоциональная устойчивость, высокий уровень саморегуляции.

Эти показатели выступают в качестве задатков, предпосылок, но они являются самостоятельным компонентом структуры субъекта и более того, могут быть объектом диагностирования для определения профпригодности человека.

Н. А. Аминов показал, что, несмотря на напряженность труда учителя, нередко встречаются учителя со слабой нервной системой. Он объясняет это тем, что различия в педагогических способностях и педагогической направленности «могут зависеть от способности противодействовать состоянию пресыщения, т. е. способности при работе с детьми сохранять эмоциональную стабильность в процессе общения». Иначе говоря, требуется особый вид социальной работоспособности и саморегуляции, необязательно предполагающий наличие нервной выносливости. На основе полученных результатов Н. А. Аминов приходит к интересному выводу, что обладатели более слабой нервной системы, т. е. более чувствительные, лучше отражают в ряде ситуаций динамику межличностных отношений и свое место в системе этих отношений. Одновременно, имея более лабильную нервную систему, они обнаруживают высокую эмоциональную устойчивость в процессе общения, т. е. лучше осуществляют контроль своих собственных эмоциональных реакций.

Отмеченные исследования свидетельствуют об инвариантности биологических предпосылок педагогической профессии, т. е. биологический фундамент, на основе которого строится профессиональная личность, не имеет строго определенной структуры.

В то же время было бы неверно полностью игнорировать **индивидуальные особенности учителей**, которые **выступают существенным фактором**, обуславливающим как выбор профессии, так и закрепление в ней определенных стереотипов, **формирование индивидуального стиля деятельности**.

Т.Ф.Цыгульская утверждает, что различия в структурах профессионально важных качеств влияют на выбор индивидуального стиля деятельности. Для индивидов со слабой нервной системой характерны большая чуткость, тонкость, устойчивость круга общения, эмоциональная отзывчивость, выразительная мимика; «сильным» же присущи непостоянство и широта круга общения, активность, решительность, мощь исполнения, выразительная пантомимика.

Я. Стреляу считает, что это связано со стремлением человека избежать частых мобилизаций, истощающих организм, требующих от него предельных усилий. Поэтому для низкорепактивных людей (флегматиков и меланхоликов) характерно предпочтение ситуаций, богатых стимулами, требующих от них меньших физиологических затрат, т. е. более комфортных и по

психологическим, и по физиологическим критериям. Для высокореактивных людей (сангвиников и холериков) оптимальная стратегия связана со снижением возбуждения за счет избегания чрезмерной стимуляции. Например, среди альпинистов и планеристов, чьи спортивные действия связаны с большим риском, численно преобладают холерики и сангвиники. Вместе с тем в группе людей, выбравших профессию с высокой эмоциональной нагрузкой (адвокаты), наблюдается значительное преобладание низкореактивного темперамента, тогда как в группе лиц, деятельность которых не связана с каким-либо социальным риском (библиотекари), численно доминируют люди высокореактивные.

В исследовании Т. В. Корневой и Е. Ф. Бажина были выявлены статистически достоверные связи между сензитивностью, легкой ранимостью, проницательностью по отношению к другим людям и способностями оценивать и понижать эмоциональное состояние других людей, что является профессионально важным для педагога.

Эмпирические исследования природных предпосылок педагогических способностей косвенно подтвердили существование по крайней мере двух альтернативных комплексов безусловно-рефлекторных типологических свойств нервной системы, которые могут рассматриваться в качестве задатков типов специальных способностей к педагогической деятельности:

- а) сочетание силы, низкой активированности и инертности и
- б) слабости, высокой активированности и лабильности нервных процессов.

Эти альтернативные комплексы типологических свойств предопределяют принадлежность педагога к одному из типов (по Дж. Райнсу) методичному (рассудочный) и эмоциональному (импровизационному).

Таким образом, имеющиеся данные показывают, что экстраверсия как основа формирования общительности учителя, уравновешенность как неотъемлемое свойство для организации и сохранения нормальных взаимоотношений учителя с учащимися в процессе общения, сила нервной системы как свойство, необходимое для плодотворной и эффективной педагогической деятельности в течение всего рабочего дня, имеют положительное значение и влияют на выбор педагогической профессии. Все это требует от психологической службы образовательных учреждений учета типологических особенностей педагогов.

Типологический подход к оценке личности учителя.

В психологической практике любой профессиональной деятельности давно наметились тенденции определения типов личности специалистов, что обусловлено нерезультативностью подхода к профессионалу как некой абстрактной усредненной фигуре. Даже вне строгих определений нетрудно выделить среди специалистов «сильных» и «слабых», «талантливых» и «бездарных», «ответственных» и «безответственных» и т. д.

*В научной литературе под **типологией** (от греческого *tipos* – отпечаток, форма, образец и *logos* – слово) понимается метод познания, в*

основе которого лежат расчленение систем объектов и их последующая группировка с помощью идеальной модели или типа, а также результат типологического описания.

Идеи типологического анализа людей возникли очень давно и наиболее ярко проявились в классическом учении о типах темперамента.

С какого рода основаниями для выделения типологии вы знакомы?

Можно вспомнить

- гуморальное направление типологии (Гиппократ, П. Лесгафт),
- конституциональное, или физическое (Э. Кречмер, У. Шелдон),
- психофизиологическое (И. П. Павлов, Б. М. Теплов, В. С. Мерлин),
- психоаналитическое (З. Фрейд, К. Юнг),
- характерологическое (Хейманс, Ле-Сенн) и некоторые другие.

В большинстве случаев преобладают общетеоретические дихотомические («сильный» – «слабый») или трехчленные («сильный» – «средний» – «слабый») схемы, в которых практически провозглашается моноподнаправленность становления специалиста от полной некомпетентности действий ко все большему совершенству. При этом не учитываются не только научная и прогностическая уместность такого расширенного толкования, но и условия и факторы, носящие в рамках данной деятельности гораздо больший типобразующий эффект, чем эти универсальные основания. Все это требует более пристального и глубокого анализа сложившейся практики типологического анализа как бы изнутри, в рамках самой профессиональной деятельности учителя.

Процессы типобразования в педагогической профессии

Сложность определения оснований типизации педагогов связана, во-первых, с тем, что личность учителя является объектом пристального внимания всего общества и попытки типизировать педагогов осуществляются практически на протяжении всей их деятельности, начиная со студенческой скамьи. В этой работе принимают участие не только ученые, но и ученики, родители, коллеги, писатели и т.д.;

во-вторых, с тем, что педагогическая деятельность, в ее идеальном понимании, требует интегративности и гармонического развития сторон личности, которые смогут проявляться той или иной гранью в различных условиях и ситуациях.

В психолого-педагогической науке сложилась собственная традиция классификации учителей, хотя можно отметить многообразие ее оснований. Учитывая, что основной целью педагогической деятельности является ученик, ***многие авторы предлагают разделить педагогов в зависимости от степени направленности на личность учащегося.***

Так, **В. Н. Сорока-Росинский** различал учителей, направленных ***на предмет***, называя это явление «предметоцентризмом», а ***самых учителей «логотропами»***, а учителей, направленных ***на учащихся*** («педоцентризм»), – «педотропами».

В отличие от «логотропа», «педотроп» имеет своей основной особенностью тонкую способность сочувствия в прямом, этимологическом значении этого слова, т. е. способность заражаться настроением другого человека – чувствовать его радость или переживать его горе. Вероятно, считает В. Н. Сорока-Росинский, в основе этого сочувствия лежит материнство, особенно сострадание: оно помогает матери тонко понимать чувства своего беспомощного еще ребенка и приходить ему на подмогу, воспитывать его.

Более строгий подход к этой проблеме продемонстрировала **Н. А. Тарасова**, которая предложила диагностическую методику, позволяющую получить объективную информацию о направленности будущего учителя на один из двух типов: **«предметника» и «воспитателя»**. По ее мнению, учитель-предметник в большей степени ориентируется на материал предмета, являющегося для него основным коммуникативным средством социального воздействия. Педагогическая логика воспитателя ориентирована непосредственно на воспитанника. В сущности, педагогу в данном случае нужен не материал, а мобилизующие перспективы и проекты, которые требуют большей непосредственности социального контакта.

Л. В. Шibaева показала, что стиль ориентации на ученика обуславливает специфику усвоения учебного предмета будущими учителями и логику дальнейшего использования знаний. Первый стиль, названный автором **«дискретным»**, ориентирован на проведение отдельных корректировочных мер и мероприятий, если речь идет о воспитательной работе, и отдельных уроков и занятий, если речь идет об обучении. Цель мероприятий остается чисто внешней, не ориентированной на целостное развитие ребенка, что характеризует традиционное обучение. Другой стиль – это стиль **целостного, перспективного планирования, ориентированный на организацию целостного, многостороннего развития ребенка**. Ему отвечает способ теоретического мышления, предполагающий освоение генетически организованных понятий, свойственный диалектической логике. Превращение системы генетически организованных понятий в средства организации педагогической деятельности и должно обеспечить понимание механизмов развития педагогических объектов и возможности управления ими.

Близка данному взгляду и точка зрения **Г. С. Абрамовой**, считающей, что тип педагогической позиции обусловлен целостным представлением учителя об ученике. При этом каждый тип педагогической позиции предполагает выбор учителем способов взаимодействия с учеником, способов его оценки и т. д. В результате, по мнению автора, можно выделить **три типа педагогических позиций**: для учителя, занимающего позицию **первого типа, ученик выступает как средство его деятельности**. Учитель, находящийся на позиции **второго типа, рассматривает ученика как условие его деятельности**. А педагог **третьего типа подходит к ученику как к цели своей деятельности**.

Нередко за основу типизации берутся не обобщенные, интегральные

характеристики профессиональной деятельности учителя, а отдельные частные профессиональные способности, которые, по мнению некоторых авторов, определяют особенности профессионального поведения. Так, среди представителей психологической науки распространены *попытки типизировать учителей в зависимости от выраженности различных компонентов ее структуры и, в частности, от особенностей реализации коммуникативной функции*, так как продуктивность общения учителя определяет заинтересованность ученика его предметом.

В наиболее общем виде было выявлено два основных направления типизации.

1) *Первое направление определяется такими личностными качествами, как требовательность и профессиональная компетентность.* Внутри данного направления типизации можно выделить два типа, условно названные **«организатор»** и **«предметник»**.

Структуру первого *типа «организатор»* составляют такие качества, как требовательность, организованность, сильная воля, энергичность.

Для **«предметника»** характерны наблюдательность, профессиональная компетентность, стремление к творчеству.

Согласно имеющимся связям, велика вероятность существования и промежуточного типа **«предметник–организатор»**, сочетающего в себе характеристики обоих этих типов. Возможно, что его отличием от «предметника» будет более жесткая направленность учащихся на предмет и организация их деятельности именно внутри предметных знаний. Это позволяет дифференцировать его от «чистого организатора», основное направление деятельности которого находится в плоскости внеклассной работы.

Второе направление типизации оказывается образованным такими личностными параметрами, как общительность, доброта, внешняя привлекательность, высокая нравственность, высокий интеллект, общая культура. Слабость связей между показателями общительности и интеллекта наводит на мысль о существовании внутри данного направления также двух типов педагогов.

Условно эти типы педагогов были обозначены как **«коммуникатор»** и **«просветитель»**, или **«интеллигент»**.

Структуру первого типа **«коммуникатор»** составляют такие качества, как общительность, доброта, внешняя привлекательность, высокая нравственность. Сюда же могут быть отнесены эмоциональность и пластичность поведения, имеющие тесные связи с этими качествами.

Тип **«интеллигент»** характеризуется высоким интеллектом, общей культурой и высокой нравственностью. Последнее качество, по сути дела, выступает как связующее звено между этими типами. Это является подтверждением тому, что вполне возможно обнаружение промежуточного типа, условно – «интеллигента-оптимиста», обладающего выраженностью качеств обоих типов.

Вероятно, *существуют промежуточные типы, образованные разными*

направлениями типизации педагогов, основанные на базе предметных знаний, например «предметник-коммуникатор», «предметник-просветитель». В то же время вероятность появления «интеллигента-организатора» очень мала, хотя теоретически и этот тип имеет право на существование.

Среди экспериментально выделенных типов учителей (коммуникатор, предметник, организатор и интеллигент) каждый имеет свои способы, механизмы и каналы передачи воспитательных воздействий.

Так, **учитель-коммуникатор**, отличающийся экстравертированностью, низкой конфликтностью, доброжелательностью, способностью к эмпатии, любовью к детям, реализует свои воспитательные воздействия через поиск механизмов совместимости с учеником, через нахождение точек соприкосновения в личной жизни, и естественно, что данные воздействия окажут наибольшее изменение именно в этом «бытовом» поведении ученика.

Для **учителя-предметника**, рационалиста, твердо уверенного в необходимости знаний и их значимости в жизни, более характерно воспитание ученика средствами изучаемого предмета, путем изменения его восприятия научной картины мира, привлечения к работе в кружке и т. д.

Учитель-организатор, нередко являющийся лидером не только у ребят, но и во всем педагогическом коллективе, преимущественно транслирует свои личностные особенности в ходе проведения различных внеклассных мероприятий, и поэтому результат его воздействий скорее всего обнаружится в сфере делового сотрудничества, коллективной заинтересованности, дисциплины и т. д.

Учитель-интеллигент, или просветитель, отличающийся принципиальностью, соблюдением моральных норм, реализует себя посредством высокоинтеллектуальной просветительской деятельности, неся ученикам нравственность, духовность, ощущение свободы.

Предложенный подход к оценке профессионализма учителя предполагает введение учета профессиональной направленности и профессиональной ориентации педагога при его работе с различными возрастными контингентами, а также при приеме на работу в различные типы учебных заведений, чтобы обеспечить разнонаправленность влияния на учащихся.

В ходе профессиональной деятельности особенности каждого из выделенных типов могут все более глубоко включаться в структуру личности, иерархизируя ее, напоминая изменения, происходящие в личности при акцентуациях.

Так, для **учителя-коммуникатора** характерны излишняя общительность, говорливость, сокращение дистанции с партнером, обращение к нему как к существу молодому, неопытному («сюсюканье»), стремление затронуть интимные темы и пр.

Учитель-организатор может стать слишком активным, вмешиваясь в личную жизнь других людей, стремясь научить их, как «жить правильно». Он нередко пытается подчинить себе окружающих, стремится командовать,

организовывать их деятельность, независимо от содержания. Нередко учителя-организаторы реализуют свои потребности в каких-нибудь общественных организациях, где их активность выглядит вполне уместной.

Учитель-интеллигент в результате длительного пребывания в профессии может сформировать у себя склонность к рассуждательству, мудрствованию и, в зависимости от условий, может стать «морализатором», видящим вокруг себя только плохое, восхваляя старые времена и ругая молодежь за безнравственность, или, благодаря любви к самоанализу, уйти в себя, созерцая окружающий мир и размышляя о его несовершенстве.

Изменения личности учителя-предметника оказываются связанными со знаниями той дисциплины, которую он преподаёт. В связи с этим учителя данного типа пытаются внести элемент «научности» в любые, даже бытовые ситуации, неадекватно используя наукообразные способы поведения и оценивая других людей через призму их знаний предмета. В силу своих особенностей и многочисленности данный тип профессиональных отклонений представляет собой особый уровень – специфический.

Профессионально значимые качества личности педагога и их исследование методом ранжирования (Е. И. Рогов).

Профессионально важные качества – это индивидуальные качества субъекта деятельности, влияющие на эффективность деятельности и успешность ее усвоения. При этом к профессионально важным качествам относятся и способности, но они не исчерпывают всего объема профессионально значимых качеств.

Е.И. Роговым была сделана попытка проанализировать все имеющиеся в психологии подходы к определению профессионально важных качеств личности педагога. Он выяснил, что чаще всего решение данной проблемы ограничивается задачей выявить те личностные качества, которые являются типичными для представителей педагогической профессии с тем, чтобы на их основе осуществить профессиональный отбор, профессиональную подготовку.

С.М. Фридман разработал бланк оценки труда педагога, куда включил: академическую подготовку, педагогическую подготовку, сведения по отдельным предметам, подход к детям, интерес к жизни учащихся, товарищество и верность. Интерес к педагогике и т.д.

Множество авторов работали над данной проблемой, выделяя все новые и новые качества личности необходимые учителю. Выделим некоторые из них: эмоциональность, общительность, идейно-политическая активность, пластичность поведения, способность понимать учащихся и руководить ими, владение в совершенстве методами преподавания, любовь к детям, эмпатия, социальная зрелость личности и т.д.

Карта экспертных оценок «Личность специалиста (КЭО ЛС) Б.Б. Коссова, исследование профессионально значимых качеств личности педагога методом ранжирования (Е.И. Рогов).

Е.А. Климов относит педагогическую профессию к профессиям типа «Человек – человек». Человеку этой профессии свойственны:

- умение руководить, учить, воспитывать
- умение слушать и выслушать
- широкий кругозор
- речевая (коммуникативная) культура
- «проектировочный подход к человеку, основанный на уверенности, что человек всегда может стать лучше»
- способность сопереживания
- наблюдательность
- решение нестандартных ситуаций
- высокая степень саморегуляции.

П.Ф. Каптерев представил структуру качеств личности учителя следующим образом: специальные (объективные (научная подготовка) и субъективные (личный учительский талант)) и личностные (нравственно-волевые качества).

Методики диагностики, используемые в блоке «Анализ личности педагога»

- 1) Выявление типологических особенностей личности (общепсихологическая типология личности по Юнгу),
- 2) Оценка профессиональной направленности личности педагога.
- 3) Оценка агрессивности педагога (А. Ассингер),
- 4) Способность педагога к эмпатии.
- 5) Мотивы обучения педагогов Г.В. Овчаровой

«Кризисы разочарования» и основные этапы развития психолога-профессионала (по Н. С. Пряжникову).

Л.С. Выготский отмечал, что «если бы кризисов не было, их следовало бы выдумать теоретически», иначе никак нельзя объяснить развитие личности человека. При этом Л.С. Выготский связывал кризисы с неизбежными переживаниями, которые и являются основой формирования сознания. Кризисы и связанные с ними переживания имеют два основных возможных «исхода»: 1) кризис может способствовать личностному развитию; 2) кризис может привести к личностной деградации, когда человек не может справиться со своими внутренними противоречиями.

Кризис в профессиональном самоопределении и становлении самосознания профессионала может рассматриваться как своеобразный «шанс» для человека стать лучше, а для профессионала – перейти на следующий этап своего развития, ведь каждый последующий этап развития должен быть «заслужен» человеком. И наоборот, если человек каким-то образом (незаслуженно) оказывается на последующем этапе своего развития, то за это обычно приходится расплачиваться и ему самому, и окружающим его людям.

Любая деятельность накладывает отпечаток на человека. Работа может способствовать личностному развитию, но может иметь и отрицательные для личности последствия. Проблема в балансе соотношений позитивных и негативных изменений личности работника. Те профессии или та конкретная

работа, где баланс не в пользу положительных изменений, и вызывает *профессиональные деструкции*, которые проявляются в снижении эффективности труда, в ухудшении взаимоотношений с окружающими, в ухудшении здоровья и главное – в формировании отрицательных личностных качеств и даже – в распаде целостной личности работника. А.К. Маркова выделила следующие тенденции развития профессиональных деструкций:

- отставание, замедление профессионального развития;
- несформированность профессиональной деятельности («застревание» в профессиональном и личностном развитии);
- дезинтеграция профессионального развития, распад профессионального сознания и, как следствие, - нереалистические цели, ложные смыслы труда и возникающие на этой основе профессиональные конфликты;
- низкая профессиональная мобильность, неумение приспособиться к новым условиям труда, результатом чего является полная или частичная дезадаптация.

Искажение профессионального развития способствуют появлению ранее отсутствовавших *негативных* качеств личности учителей: авторитарность, дидактичность, доминантность, педагогическая индифферентность, педагогический консерватизм, педагогическая агрессия, педагогическая экспансия, педагогическое социальное лицемерие, педагогический трансфер и др.

Педагогическая деятельность неизбежно сопровождается изменениями в структуре личности специалиста, когда происходит, с одной стороны, усиление и интенсивное развитие качеств, которые способствуют успешному осуществлению деятельности, а, с другой – изменение, подавление и даже разрушение структур, не участвующих в этом процесс. Если эти профессиональные изменения расцениваются как негативные, т.е. нарушающие целостность личности, снижающие ее адаптированность и устойчивость, то их следует рассматривать как *профессиональные деформации*. Эти особенности могут все более глубоко включаться в структуру личности, иерархизируя ее, напоминая изменения, происходящие в личности при акцентуациях. У представителей педагогической профессии деформированность личности деятельностью может проявляться на четырех уровнях.

1. *Общепедагогические деформации*, характеризующие сходные изменения личности у всех лиц, занимающихся педагогической деятельностью (назидательность, завышенная самооценка, излишняя самоуверенность, догматичность взглядов, отсутствие гибкости и др.).

2. *Типологические деформации* вызваны слиянием личностных особенностей с соответствующими структурами функционального строения педагогической деятельности в целостные поведенческие комплексы (коммуникатор, организатор, интеллигент (просветитель) и предметник).

3. *Специфические, или предметные деформации* обусловлены спецификой преподаваемого предмета.

4. *Индивидуальные деформации* определяются изменениями, которые происходят со структурами личности и внешне не связан с процессом педагогической деятельности, когда параллельно становлению профессионально важных для учителя качеств происходит развитие качеств, не имеющих, на первый взгляд, отношения к педагогической профессии.

Предупреждение и преодоление возможных деформаций личности педагога является одной из важнейших задач педагогического психолога, так как от этого во многом зависит и психологический климат педагогического коллектива, и психическое здоровье детей.

О деформациях и их причинах в деятельности педагогов, близкой психологам-практикам, пишет Э.Ф.Зеер.

1. **Агрессия педагогическая.** Возможные причины: индивидуальные особенности, психологическая защита-проекция, фрустрационная нетолерантность, нетерпимость, вызванная любым мелким отклонением от правил поведения.

2. **Авторитарность.** Возможные причины: защита-рационализация, завышенная самооценка, властность, схематизация типов учащихся.

3. **Демонстративность.** Причины: защита-идентификация, завышенная самооценка Я-образа, эгоцентризм.

4. **Дидактичность.** Причины: стереотипы мышления, речевые шаблоны, профессиональные акцентуация.

5. **Догматизм педагогический.** Причины: стереотипы мышления, возрастная интеллектуальная инерционность.

6. **Доминантность.** Причины: неконгруэнтность эмпатии, т.е. неадекватность, несоответствие ситуации, неспособность эмпатировать, нетерпимость к недостаткам учащихся; акцентуации характера.

7. **Индифферентность педагогическая.** Причины: защита-отчуждение, синдром «эмоционального сгорания», генерализация личного отрицательного опыта.

8. **Консерватизм педагогический.** Причины: защита-рационализация, стереотипы деятельности, социальные барьеры, хроническая перегрузка педагогической деятельностью.

9. **Ролевой экспансионизм.** Причины: стереотипы поведения, тотальная погруженность в педагогическую деятельность, самоотверженный профессиональный труд, ригидность.

10. **Социальное лицемерие.** Причины: защита-проекция, стереотипизация морального поведения, возрастная идеализация жизненного опыта, неудачный опыт адаптации к социально-профессиональной ситуации.

11. **Поведенческий трансформер.** Причины: защита-проекция, эмпатическая тенденция присоединения, т.е. проявление реакций, свойственных воспитанникам.

Тема: Педагогический коллектив в аспекте психологического сопровождения

1. Педагогический коллектив как малая группа.
2. Особенности педагогического коллектива.
3. Функции психологического климата педагогического коллектива.
4. Технологии гармонизации межличностного взаимодействия в педагогическом коллективе.
5. Основные социально-психологические проблемы педагогического коллектива

Литература

1. Овчарова, Р.В. Справочная книга школьного психолога. – 2-е изд., дораб. – М.: «Просвещение», «Учебная литература», 1996. – С.22-26.
2. Овчарова, Р.В. Технологии работы школьного психолога с педагогическим коллективом. - Курган: изд-во Курганского гос. ун-та, 2006. – С. 123–144.

Педагогический коллектив школы. Психология педагогического коллектива.

Основные цели образовательного учреждения реализуют в своей профессиональной деятельности педагоги. Профессиональная деятельность педагогов такова, что достижение педагогических целей по отношению к тому или иному воспитаннику требует объединения их усилий и определенного взаимодействия. Поэтому, рассматривая деятельность педагогов в образовательном учреждении, мы можем говорить об определенной структуре отношений между педагогами, об их объединении в развивающуюся группу, имеющую признаки *коллектива*.

Коллектив – устойчивая во времени организационной группа взаимодействующих людей со специфическими органами управления, объединенных целями совместной общественно-полезной деятельности и сложной динамикой формальных (деловых) и неформальных взаимоотношений между членами группы. Педагогический коллектив как профессиональное объединение людей обладает всеми общими признаками коллектива, но в то же время имеет и свои специфические особенности.

Полифункциональность. Современный учитель одновременно выполняет функции учителя-предметника, классного руководителя, руководителя кружка, общественного деятеля. Из полифункциональности деятельности отдельных учителей складывается полифункциональность деятельности всего педагогического коллектива. Решая профессиональные задачи, педагогический коллектив выходит за рамки школы: формирует педагогическую культуру родителей и общества в целом.

Самоуправляемость. Основные вопросы жизни и деятельности педагогического коллектива обсуждаются на различных уровнях управления.

Коллективный характер труда и коллективная ответственность за результаты деятельности. Деятельность отдельных учителей в силу ее специфики не может быть эффективной, если она не согласована с действием других педагогов, если нет единства требований в организации режима дня школы, оценке качеств знаний учащихся. Единство деятельности членов педагогического коллектива должно проявляться в ценностных ориентациях, взглядах, убеждениях, но это не означает однообразие в технологии педагогической деятельности.

Ненормирование рабочего дня учителя, то есть отсутствие временных рамок на выполнение тех или иных видов педагогического труда. Это отрицательно сказывается на жизнедеятельности педагогического коллектива, является, как правило, причиной перегрузки учителей, недостатком свободного времени для их профессионального роста, что, в свою очередь, ведет к возникновению стрессов.

Преимущественно женский состав. Женские коллективы более эмоциональны, чаще подвержены смене настроений, более конфликтны, чем те коллективы, в которых в значительной степени представлены мужчины. В то же время женщины по своей природе более предрасположены к воспитательной деятельности, более гибки в выборе приемов и способов педагогического воздействия.

Особенность педагогического коллектива заключается в том, что его психологическая атмосфера, межличностные отношения, стиль управления и деятельности обязательно проецируются на детский коллектив. Именно поэтому психологу важно хорошо знать состояние педагогического коллектива, уровень и динамику его развития.

Социально-психологическую структуру коллектива составляет система чувств, потребностей, интересов, ценностных ориентаций и установок. Ее основной каркас состоит из межличностных отношений – отношений членов коллектива друг к другу.

Психологическая структура педагогического коллектива содержит два блока.

В каждой подструктуре, входящей в соответствующий блок, специфично проявляются такие общие качества развивающегося коллектива, как *интегативность* (мера единства, слитности, общности), микроклимат, определяющий самочувствие каждого педагога, референтность (принятие педагогами группового эталона), лидерство (реальное выделение личностей, оказывающих существенное влияние на педагогический коллектив).

Первый блок отражает реализацию учебно-воспитательной функции и имеет подструктуры профессиональной направленности, организованности и подготовленности к совместной деятельности.

Направленность группы, как считают социальные психологи, является важнейшей психологической подструктурой. Она как бы пронизывает все остальные подструктуры. Групповая направленность определяет сплоченность группы, интегрируя направленность целей и мотивов деятельности личностей, образующих группу. Понятие профессиональной направленности неразрывно связано с отношением членов группы к профессиональной деятельности, в основе которых лежат профессионально-этические нормы. В профессиональной направленности прослеживается нравственная эталонность, когда образцом поведения для всех педагогов становятся нормы профессиональной этики.

Необходимой предпосылкой для профессиональной направленности педагогического коллектива является любовь к детям, педагогическому труду, склонность работать и общаться с детским коллективом. Любовь учителя к детям выражается в заботе об их настоящем и будущем благополучии, в способности понять ребенка, проникнуть в своеобразный детский мир, во внимательном, доброжелательном и чутком отношении к ним, стремлении помочь в решении возникающих у детей разнообразных проблем.

Однако такая реализация своей производственной функции присуща далеко не всем педагогам. Поэтому в педагогических коллективах не всегда доминируют нормы, в которых забота о воспитанниках занимает достойное место.

Организованность педагогического коллектива состоит в реальной эффективной способности группы к самоуправлению. Управляя групповым сознанием, организованность характеризуется через общие качества: организационную интеграцию управленческих функций членов педагогического коллектива, их организационную сплоченность, эталонность, микроклимат, удовлетворенность педагогов организованностью педагогической деятельности, способность коллектива стимулировать активность педагогов. Подготовленность к совместной деятельности предполагает готовность каждого не только к реализации своих профессиональных функций, но и к взаимодействию в решении педагогических задач. В педагогической деятельности необходима совместимость всей группы педагогов, работающих для достижения общей цели, референтность в профессионально-деловом микроклимате.

Второй блок. Реализация социально-гуманитарной функции предполагает удовлетворение самых различных потребностей учителя: в

труде, в получении определенного материального вознаграждения, общественного признания, в общении, дружбе, самореализации, отдыхе, в социальной защите. Эта функция определяет такие психологические подструктуры педагогического коллектива, как интеллектуальная, эмоциональная и волевая коммуникативность.

Интеллектуальная коммуникативность представляет собой процесс нахождения общего языка и установления взаимопонимания между педагогами. Эта подструктура реализуется в способности создавать оптимальные пути взаимоинформации, в определении общих позиций, суждений, принятия групповых решений. Идеальным эквивалентом интеллектуальной коммуникативности, как считает Л.И. Уманский, является способность членов группы понимать друг друга с полуслова. Для педагогического коллектива интеллектуальная коммуникативность характеризуется интеллектуальным единством, т. е. готовностью педагогов оценивать педагогические явления и факты на основе выработанных в педагогическом коллективе единых норм. Эмоциональная коммуникативность – это межличностные связи эмоционального характера, динамический процесс преобладающего эмоционального настроения. Эмоциональная коммуникативность в педагогическом коллективе характеризуется сопереживанием педагогов за успехи и неудачи друг друга, эмоциональной поддержкой в сложных ситуациях.

Волевая коммуникативность – это способность педагогического коллектива противостоять трудностям, его своеобразная стрессоустойчивость, надежность в экстремальных ситуациях. При возникновении трудности создается групповое волевое усилие.

Психологическая структура развивающейся группы актуализируется и реализуется только в ее жизнедеятельности, в процессе реального решения поставленных задач.

Развитость перечисленных подструктур оказывает существенное влияние на психологический климат педагогического коллектива.

Понятие психологического климата не относится к какой-либо деятельности, оно составляет контекст межличностных отношений, является эмоциональным фоном, на котором эта деятельность осуществляется.

Одну из первых попыток раскрыть содержание понятия «психологический климат» сделал В.М. Шепель, который писал: «Психологический климат - это эмоциональная окраска психологических связей членов коллектива, возникающих на основе их близости, симпатии, совпадения характеров, интересов и склонностей». *Под психологическим климатом* понимают систему относительно устойчивых психических

состояний, типичных для данного коллектива и значимых для его членов и их деятельности.

Применительно к психологии управления психологический климат можно рассматривать как обобщенное восприятие свойств или характеристик производственной и организационной обстановки, которое формируется в процессе совместной деятельности и влияет на поведение людей.

Важнейшей характеристикой становится двойственность психологического климата. С одной стороны, он формируется в субъективном отражении личностью всей совокупности элементов производственного и социального окружения. С другой стороны, климат определяется объективными факторами, непосредственно и опосредованно воздействующими на групповое сознание. Соответственно важным по значимости направлением работы психолога является формирование благоприятного психологического климата в группе.

Понятие благоприятного психологического климата состоит из нескольких вполне конкретных характеристик.

Микроклимат общества. Так группа отражает основные элементы социально-психологического климата общества в целом, характерные настроения. Скажем, в период экономического кризиса даже в очень сплоченном коллективе будут преобладать тревожные, подавленные настроения.

Эмоциональный фон. Преобладающая окраска эмоциональных отношений между членами группы, характер этих отношений.

Численность группы, коллектива. С увеличением численности группы эффективность постепенно снижается. Отмечено, что группу до 15 человек отличает целостность и единство, по мере увеличения численности она начинает распадаться на более мелкие образования.

Структура группы. Неоднородный состав группы с точки зрения возрастных и гендерных различий обеспечивает большую сплоченность и единение. Разные возраста и представительство обоих полов формируют более богатый спектр отношений, способствующих укреплению группы.

Длительность существования группы. Время совместной работы определяет формирование традиций, внутригрупповых норм, престижа группы и ее сплоченность. Однако устоявшиеся коллективы консервативнее воспринимают новичков, предъявляя к ним завышенные и не всегда объективные требования.

Неформальные структуры. Наличие неформальных структур отрицательно сказывается на развитии и объединении группы. Неформальный лидер может находиться в оппозиции формальному

руководителю, что приведет к конфликтам и ухудшит психологический климат коллектива.

Решающее значение на существующий в группе психологический климат оказывает преобладание сотрудничества или соперничества.

Другим важным компонентом психологического климата является доверие, понимаемое как чувство безопасности и комфорта в межличностных отношениях. Доверие способствует формированию открытого здорового климата. В организации доверие проявляется и формируется через позитивное и последовательное поведение руководителя. На основе позитивного поведения руководителя у сотрудников есть возможность вносить существенный вклад в развитие организации, свободно мыслить и рассуждать, даже совершать ошибки без страха наказания. Благоприятный психологический климат выступает в качестве одного из решающих факторов эффективности групповой деятельности. Во многом это определяется групповой совместимостью и согласованностью.

Достаточно жестко психологический климат связан и со стилем руководства и лидерства в группе и организации. Понятно, что директивный и попустительский стили управления вряд ли могут быть оценены как поддерживающие позитивную психологическую атмосферу в группе. Единственной альтернативой им выступает демократический стиль руководства и лидерования, базирующийся на подлинном сотрудничестве каждого с каждым.

Один из показателей здорового климата это его сплоченность, а именно: наличие общих ценностей, единое понимание целей и задач, близость представлений людей по профессиональным и организационным вопросам, эмоциональная приемлемость, удовлетворенность отношениями между сотрудниками в целом и отдельных формальных и неформальных групп.

Стили руководства педагогическим коллективом

Можно выделить пять основных стилей руководства:

- автократический (самовластный стиль руководства), когда руководитель осуществляет единоличное управление коллективом, не позволяя сотрудникам высказывать свои взгляды и критические замечания, последовательно предъявляет к ним требования и осуществляет жесткий контроль за их исполнением;

- авторитарный (властный стиль руководства) допускает возможность для сотрудников участвовать в обсуждении вопросов учебной или коллективной жизни, но решение, в конечном счете принимает руководитель в соответствии со своими установками;

• демократический стиль предполагает внимание и учет руководителем мнений сотрудников, он стремится понять их, убедить, а не приказывать, ведет диалогическое общение «на равных»;

• игнорирующий стиль характеризуется тем, что руководитель стремится, как можно меньше вмешиваться в жизнедеятельность сотрудников, практически устраняется от руководства ими, ограничиваясь формальным выполнением обязанностей передачи учебной и административной информации;

• попустительский, конформный стиль проявляется в том случае, когда руководитель устраняется от руководства либо идет на поводу желаний подчиненных;

• непоследовательный, алогичный стиль – руководитель в зависимости от внешних обстоятельств и собственного эмоционального состояния осуществляет любой из названных стилей руководства, что ведет к дезорганизации и ситуативности системы взаимоотношений его и подчиненных, к появлению конфликтных ситуаций.

Таким образом, сообщество педагогов, развиваясь в совместной деятельности, превращается в группу высокого уровня развития - коллектив, отличающийся профессиональной направленностью, подготовленностью, организованностью, интеллектуальной, эмоциональной и волевой коммуникативностью.

Психологу учреждения образования необходимо отслеживать процессы, происходящие в педагогическом коллективе. Прежде всего, речь идет о диагностике межличностных отношений, для определения которых можно использовать различные модификации социометрии. Кроме того, важно постоянно быть в курсе изменений различных подструктур, отражающих процесс развития группы педагогов как коллектива. Особое внимание должно уделяться формированию благоприятной эмоциональной атмосферы в коллективе, снятию возникающих напряжений, предупреждению конфликтов и разрешению конфликтных ситуаций.

Тема: Методы работы с учителем, ориентированные на профессиональное развитие

1. Основные методы тренинговой работы.
2. Научно-практический семинар.
3. Тренинг-семинар: тренинг развития профессионального самосознания учителя; тренинг развития профессиональной гибкости учителя (эмоциональные состояния, средства экспрессии, аутогенная тренировка).

Литература

1. Овчарова, Р.В. Справочная книга школьного психолога. – 2-е изд., дораб. – М.: «Просвещение», «Учебная литература», 1996.
2. Овчарова, Р.В. Технологии работы школьного психолога с педагогическим коллективом. - Курган: изд-во Курганского гос. ун-та, 2006.

Научно-практический семинар

Целью научно-практического семинара является не глобальное преобразование в короткое время личности учителя, а постепенное осознание педагогом возможности и необходимости работать по-новому, на принципах личностного отношения к ребенку, получения удовольствия и удовлетворения от своего труда, творческого развития личности ученика и учителя.

Общая канва занятий выглядит следующим образом:

- составление перечня проблем по определенной теме в ходе группового обсуждения;
- их типологизация и иерархизация;
- выявление актуального уровня психологических знаний, умений, навыков в ходе обсуждения конкретной проблемы;
- лекция-беседа по изучаемой теме;
- работа в малых группах с последующей дискуссией;
- обучение учителей приемам восприятия, познания, понимания, самопрезентации, самоанализа, самоконтроля, идентификации и другим психологическим техникам;
- решение ситуационных задач;
- проведение тренинга, включающего психотехнические игры;
- апробация (когда это возможно) учителями психологических техник, их индивидуальная модификация и коррекция в ходе практической деятельности;
- общее обсуждение результатов применения учителями психологического инструментария;
- подведение итогов;
- формулирование выводов по психологической проблеме.

Тренинг-семинар

Используются техники и приемы, применяемые в различных психологических и психотерапевтических школах — в гештальттерапии,

психодраме, нейролингвистическом программировании (НЛП), транзактном анализе и групп-анализе, телесно-ориентированной терапии и арттерапии. Разумеется, все эти техники соответствующим образом адаптируются для учителей и используются и интерпретируются в рамках концепции профессионального развития педагога.

Для проведения занятий необходимо иметь одно стационарное помещение (обычный класс), а также большое пространство для выполнения активных разогревающих упражнений. Для большей свободы действий участников семинара необходимо, чтобы в день проведения тренинга школа была свободна от учеников и их родителей.

Тренинг развития эмоциональной гибкости учителя

В реальной школьной практике учитель должен обладать гибким поведением, включающим множество поведенческих и эмоциональных реакций.

Цель тренинга: расширение сознания и самосознания учителя в аффективной сфере, что является основным условием развития эмоциональной гибкости учителя и оптимизации его поведения и деятельности.

Достижение цели тренинга обеспечивается решением следующих **задач**.

1. Исследование психологических проблем участников тренинговой группы и оказание помощи в их решении (проблемы заявляются в начале работы тренинговой группы — «ожидания от тренинга» и в ходе тренинга — любой участник может предложить обсудить свою проблему).
2. Улучшение субъективного самочувствия и укрепление психического здоровья участников тренинга (на протяжении всего тренинга у педагогов вырабатываются навыки использования аутогенной тренировки).
3. Изучение участниками тренинга психологических закономерностей, механизмов, эффективных способов межличностного взаимодействия для создания основы более эффективного и гармоничного общения.
4. Развитие самосознания и самоисследование участников тренинга с целью изменения и коррекции поведения.
5. Содействие процессу личностного развития, реализации творческого потенциала, достижению оптимального уровня жизненной удовлетворенности.

Аутогенная тренировка (ат)

Цель: развитие у педагогов навыков использования аутогенной тренировки для снятия эмоционального напряжения и физической усталости, для улучшения самочувствия, повышения работоспособности и творческой активности.

На первой ступени АТ снимается нервно-эмоциональное напряжение, формируется умение успокоиться, появляется вера в собственные силы, желание двигаться дальше. Высшей степенью аутогенной тренировки является самопрограммирование.

Основные правила составления программ АТ:

- каждая формула должна отражать цель самовнушения, быть краткой, удобной для запоминания и по возможности не содержать отрицания;
- формулы-самоприказы необходимо четко запомнить. Не фантазировать, не вспоминать их в состоянии погружения во время аутогенной тренировки;
- в каждой тренировке следует вводить только одну программу;
- не нужно особенно задумываться над содержанием формул в процессе самовнушения.

Программа вводится в состоянии релаксации после реализации шести стандартных упражнений. Она произносится «про себя».

ПРИМЕР программы, например для внутренней («моральной») подготовки к открытому уроку:

Я спокоен, выдержан, уверен в себе.

Я предельно собран, внимателен.

Хорошо владею материалом.

Свободно, вдумчиво отвечаю на вопросы.

Моя память работает отлично.

Мне интересен предмет.

Чувствую легкий спортивный азарт.

Тема: Формы взаимодействия педагога-психолога с педагогами и администрацией учреждения образования.

1. Формы взаимодействия педагога-психолога с педагогами и администрацией учреждения образования.
2. Методическая работа педагога-психолога.
3. Участие в совещаниях педагогического коллектива.
4. Супервизия как способ повышения эффективности деятельности педагогического коллектива

Литература

1. Набойкина, Е. Л. Азбука методической работы с педагогами-психологами / Е. Л. Набойкина. – М.: Чистые пруды, 2007. – 32 с.
2. Ковалевская, А.В. Супервизия как форма деятельности по подготовке современных специалистов в области образования / А.В. Ковалевская // Педагогическое образование и наука: история и современность: материалы Респ. науч. – практ. конф., г. Минск, 21 окт., 2009 г. В 2 ч. Ч. 1 / Бел. гос. Пед. ун-т им. М. Танка; редкол. П.Д. Кухарчик, В.В. Бущик, А.И. Андарало [и др.]. – Минск: БГПУ, 2009. – 300 с. – С. 152 –154.
3. Ляльковская, Н. М. Аттестация в учреждении образования: метод. рек. / Н. М. Ляльковская. – Минск : ООО «Новое знание», 2007. – 95 с.
4. Мерзлякова, Е. Л. Чему и как учить учителей: Тренинг эффективного педагогического общения / Е. Л. Мерзлякова. – СПб. : Речь, 2007. – 296 с.
5. Родионов, В. А. Педагог и психолог: взаимодействие в учебном процессе / В. А. Родионов. – М.: Генезис, 2000. – 126 с.

1. Методическая работа педагога-психолога.

Цель методической работы –накопление психологических методических материалов для организации учебного и воспитательного процесса и предоставление возможности их использования воспитателям, учителями, классными руководителями, руководителями методических объединений, администрацией школы, УДО. Методическая работа включает сотрудничество с заместителями директора школы, заместителями заведующих УДО по основной Деятельности по вопросам реализации поставленных перед учреждением образования задач, в том числе –участие в составлении плана работы учреждения образования, с педагогом социальным –разработку психологически адекватных программ воспитательного воздействия, с педагогами-предметниками –участие в подготовке заседаний предметных методических объединений.

По запросу администрации педагог-психолог выполняет психологический анализ мероприятий. Участвует в программах работы с молодыми специалистами.

2. Формы взаимодействия педагога-психолога с педагогами и администрацией учреждения образования.

Формы работы педагога-психолога с педагогами:

Индивидуальное и групповое консультирование.

Система разовых практических семинаров, постоянно действующих семинаров, конференций, круглых столов.

Участие в работе методических объединений, педсоветов.

Тренинговая работа с педагогами.

Индивидуальное и групповое консультирование педагогов по поводу проблем поведения и межличностного взаимодействия с конкретными учащимися является наиболее распространенной формой консультативной работы школьного психолога. Данная форма работы помогает решать школьные проблемы в тесном сотрудничестве психолога, педагогов и администрации школы и помогает создать наиболее благоприятные условия для развития личности ребенка.

В консультативной работе с педагогами можно выделить ряд принципов, на которых основано сотрудничество школьного психолога с педагогическим коллективом:

равноправное взаимодействие психолога и педагога;

формирование у педагога установки на самостоятельное решение проблем, то есть снятие установки на «готовый рецепт»;

принятие участниками консультирования ответственности за совместные решения;

распределение профессиональных функций между педагогами и психологами.

Консультирование педагога по вопросам взаимодействия с ребенком может быть организовано, с одной стороны, по запросу педагога, с другой - по инициативе психолога, который может предложить учителю ознакомиться с той или иной информацией о ребенке (по результатам фронтальной или индивидуальной диагностики) и задуматься над проблемой оказания помощи или поддержки.

Организация работы по запросу учителя наиболее эффективна в форме индивидуальных консультаций.

Групповая консультация также может проводиться по запросу педагогов, в том случае, если одинаковый запрос психолог получает от нескольких педагогов, однако чаще всего этот вид консультации является формой работы школьного психолога в соответствии с тематическим планированием мероприятий образовательного учреждения. Кроме того, групповое консультирование применяется в ситуациях разрешения межличностных и межгрупповых конфликтов в различных системах отношений: учитель-учитель, учитель-ученик, учитель-родители и др. В рамках такой социально-посреднической работы психолог организует ситуацию обсуждения конфликта сначала с каждым оппонентом отдельно, затем - совместно. Психолог помогает снять эмоциональное напряжение у участников конфликта, перевести обсуждение в конструктивное русло и затем помогает оппонентам найти приемлемые способы решения противоречивой ситуации.

Перспективной формой групповой консультативной работы с педагогами является психолого-педагогический консилиум, в рамках которого происходит разработка и планирование единой психолого-педагогической стратегии сопровождения детей в процессе обучения. Консилиум позволяет объединить информацию об отдельных составляющих школьного статуса ребенка, которой владеют педагоги, классный руководитель, школьный медик и психолог, и на основе целостного видения ученика с учетом его актуального состояния и динамики предыдущего развития разработать и реализовать общую линию его дальнейшего развития и обучения.

Разовые практические семинары, система постоянно действующих семинаров, конференции, круглые столы - являются частью психологического просвещения. Основная задача данных форм работы заключается в создании условий для получения необходимых психолого-педагогических знаний и навыков, которые помогли бы педагогам в решении ими задач педагогического сопровождения ребенка. Несмотря на схожесть их основной цели, они имеют различия как в структуре, так и в задачах проведения.

Практические семинары являются формой групповых занятий, проходящих при активном участии обучаемых. Отличительными признаками семинара являются обязательная самообразовательная деятельность участников и коллективное обсуждение ее результатов. Разовые семинары направлены на рассмотрение одной или нескольких тем на одном семинаре, постоянно действующие семинары - это система семинаров по одной теме либо по нескольким темам, проводимых в течение учебного года по запросам педагогов.

Конференции-форма работы, которая помогает выявить и обобщить лучший практический опыт. Конференция может стать и своеобразным подведением итогов работы педагогов и психологов с детьми.

Круглые столы - эта форма работы наиболее эффективна, так как предполагает открытое общение педагогов друг с другом. В ходе проведения круглого стола может проходить обсуждение актуальных вопросов воспитания, развития и обучения детей, встречи с интересными людьми, знакомство с новыми исследованиями и опытом коллег, сопоставление своего мнения с мнением коллег по выделенным проблемам.

Желательно организовывать просветительскую работу таким образом, чтобы она отвечала реальным запросам педагогов. Следует избегать формальных лекций и семинаров, темы которых повторяются из года в год. Организация «Уголка психолога», «Психологической почты» помогут собрать наиболее актуальные запросы и таким образом оптимально планировать организацию просветительской работы в педагогическом коллективе школы.

Тренинговая работа с педагогами. Основная цель социально-психологического тренинга - повышение компетентности в общении, приобретение знаний, формирование умений, навыков, развитие установок,

определяющих поведение в общении. Тренинговая работа является интерактивной формой психологического просвещения, когда педагог проживает ситуации на собственном опыте, пропуская их через себя. Акцент делается на работе с чувствами, жизненным опытом, рассматриваются уже имевшие место трудности в профессиональной сфере. Обратная связь между педагогами при проведении тренингов стимулирует более рациональное обсуждение и анализ проблем, когда участнику группы предоставляется возможность увидеть и осознать причины своих профессиональных затруднений на основе активного диалога и групповой дискуссии. Обратная связь позволяет участникам рационально оценить свой профессиональный опыт, выявить ошибки и найти пути их преодоления.

Формы и методы тренинговой работы разнообразны:

тренинговые упражнения;

ролевые игры;

анализ различных педагогических ситуаций;

дискуссии.

В рамках социально-психологического обеспечения управленческих процессов педагог-психолог участвует в разработке программ развития учреждения образования, проводит мониторинговые исследования социально-психологического климата в коллективе педагогов, продуктивности управленческой коммуникации в системах администрация – учителя, администрация – учителя –ученики, учителя –ученики.

Педагогом-психологом осуществляется поиск и апробация форм эффективного делового и досугового взаимодействия воспитателей, классных руководителей, педагогов-предметников, педагогов социальных и педагогов-организаторов. Он регулярно информирует членов педагогического коллектива о своих профессиональных обязанностях, плане работы, а также о системе взаимодействия с воспитателями, классными педагогами и учителями-предметниками.

Педагог-психолог в учреждении образования подчиняется руководителю (директору, заведующему), свою деятельность координирует с заместителем руководителя (директора, заведующего) по воспитательной работе (основному виду деятельности).

Методическое руководство педагогами-психологами учреждений образования в районе осуществляют специалисты регионального социально-педагогического центра.

3.Участие в совещаниях педагогического коллектива.

Участие в методических объединениях, педсоветах. Основными целями этой формы работы являются повышение профессионального уровня и развитие творческого потенциала педагогов, организация пространства с целью стимулирования профессионального диалога, обмена опытом, развития рефлексии. Как методические объединения, так и педсоветы наиболее значимы тем, что итогом их проведения является принятие решений внутри коллектива по обсуждаемой проблеме. Так, при обсуждении вопросов, связанных с психолого-педагогическим сопровождением

конкретных учащихся, могут быть приняты решения по следующим направлениям:

- выделение основных направлений работы с детьми в рамках УО;
- распределение функционала в педагогическом коллективе по психолого-педагогическому сопровождению ребенка;
- обсуждение содержания каждого направления работы;
- определение системы отслеживания результатов проводимой работы.

4. Супервизия как способ повышения эффективности деятельности педагогического коллектива.

Супервизию в целом можно рассматривать как процесс, направленный на повышение эффективности деятельности трудового коллектива и каждого из его членов за счёт профессионального и личностного роста специалистов и совершенствования деловых и межличностных взаимоотношений между ними.

В данном процессе выделяется три заинтересованные позиции: руководитель коллектива, специалист-подчинённый (супервизируемый) и супервизор. При этом, руководитель, как никто другой, понимает цели и задачи деятельности коллектива, специалисты-подчинённые, владеющие профессиональными приёмами деятельности, осуществляют её на практике, являются её механизмом, супервизор, как хороший механик, создаёт и/или поддерживает условия для безотказной работы этого механизма. Супервизор работает в двух направлениях: во-первых, на создание благоприятного для всех членов группы микроклимата (тёплой, дружественной атмосферы, ситуации взаимопонимания и поддержки) и, во-вторых, на разрешение внутриличностных проблем каждого члена группы. И в первом, и во втором случаях – за счёт ресурсов, имеющихся в самой группе, у каждого её члена лично.

В плане работы по оптимизации межличностных отношений позиция супервизора практически полностью совпадает с позицией группоцентрированного лидера (К. Роджерс). Он исходит из положения, что люди должны чувствовать психологическую уверенность, не испытывать чувство страха или какого-либо давления, не чувствовать, как о них судят или как их оценивают для того, чтобы быть самими собой, чтобы открыто, свободно принимать в чём-то участие, чтобы демонстрировать свои идеи и чувства другим, актуализировать таящиеся в них позитивные и конструктивные силы. Благожелательная, поощрительная атмосфера является необходимым условием для того, чтобы люди достигли максимума своего творческого потенциала. Супервизор верит в значимость членов группы и уважает их как индивидов. Они не являются для него личностями, которыми необходимо управлять, заставлять, оказывать давление в целях реализации отвлечённых планов. Они не должны быть «ведомыми» кем-то, кто обладает «более развитыми» способностями или большим весом.

Супервизор рассматривает группу или организацию как образование, существующее для тех, кто его составляет, как средство реализации личности, существующее для удовлетворения потребностей каждого члена

группы как личности профессионала. В тоже время он верит в то, что группа в целом может функционировать лучше, чем каждый из её членов в отдельности.

В своей работе супервизор использует следующие приёмы и средства: активное слушание; эмпатию (безоценочное принятие); конгруэнтность.

Не имея необходимости пробивать свои собственные идеи, не имея, так сказать, «корыстных интересов» и искренне уважая вклад каждого члена группы, супервизор может внимательно слушать других. Таким образом, он формирует у высказывающегося убеждение, что его высказывание стоит того, чтобы его выслушали, что его достаточно уважают как личность, что он может ожидать безраздельного внимания со стороны других. Когда супервизор слушает внимательно и понимает то, о чём говорит каждый, люди чувствуют поддержку: супервизор убеждает их в том, что принимает различные стороны их индивидуальности – их чувство беспомощности, враждебности, зависимость так же, как и более позитивные чувства. В ходе своей работы супервизор действует таким образом, чтобы уменьшить стремление индивидов подавлять, или, по крайней мере, модифицировать, открытое выражение некоторых вещей. Один из возможных способов сделать это – попытаться понять истинный смысл, или замысел, стоящий за теми или иными высказываниями или поведением того или иного члена группы. Другими словами, супервизор пытается усвоить внутренние смысловые структуры других людей, чтобы воспринимать то, что воспринимают другие, понимать то, что является центральным стержнем осознанных представлений высказывающихся.

Итак, супервизор предоставляет возможность членам трудового коллектива получения опыта регулярного позитивного общения друг с другом. Вместе с тем, он даёт пример продуктивных:

- рефлексии;
- диалога;
- дискуссии.

Члены группы постепенно усваивают некоторые из отношений и образцов поведения супервизора. Те функции, которые привносятся в группу супервизором, постепенно принимают на себя члены группы. Они начинают более гибко, с эмпатией относиться друг к другу; более внимательно слушать других; проявляют возросшее понимание смыслов и замыслов других членов группы; проявляют большую готовность признать значимость других, продемонстрировать поддержку и принятие. В ситуации, в которой отсутствуют обычные источники угрозы, люди начинают больше обращать внимание на самих себя, что приводит к тому, что они начинают лучше понимать собственное отношение к другим, собственное поведение.

Создаются условия, при которых каждый в группе имеет возможность настоящей самореализации, самовыражения, саморазвития. Вместе с тем, люди учатся брать на себя ответственность за свои чувства, идеи, поведение. В работе с каждым из супервизируемых супервизор выступает как специалист по психологическому здоровью. Он создаёт условия для

профилактики и снятия симптомов эмоционального выгорания, ориентирует на активную, позитивную жизненную позицию, способствует обнаружению и активизации сильных сторон личности человека, формированию чувства «хозяина своей судьбы» за счёт отыскания смысла происходящего.

Супервизор не решает проблему за супервизируемого, а ослабляет её остроту и даёт возможность отыскать ресурсы для самостоятельного решения, тем самым он выступает не в роли наставника, а в роли фасилитатора – человека, способствующего личностному росту и развитию другого.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Тема: Психолог как профессионал и как личность

1. Психолог как профессионал и как личность.
2. Профессиональная позиция.
3. Личностные особенности практического психолога.
4. Права и обязанности психолога образования.

Литература

1. Аминов Н. А., Молоканов М. В. Социально-психологические предпосылки специальных способностей школьных психологов // Вопросы психологии. – 1992. – №1. – 74-83.
1. Донцов А.И., Белокрылова Г.М. Профессиональные представления студентов-психологов // Вопросы психологии. – 1999. – № 2. – С. 42-49.
2. Красило А.И., Новгородцева А.П. Статус психолога и проблемы его адаптации в учебном заведении. – М.: Изд-во “Институт практической психологии”, Воронеж: НПО “МОДЭК”, 1998. – 192 с.
2. Профессиональная подготовка специалистов в педагогическом университете: метод. рек. / Сост. А.П. Лобанов, С.И. Коптева, Т.П. Судник. – Минск: БГПУ, 2002. – 38 с.
3. Пряжников Н.С., Пряжникова Е.Ю. Психология труда и человеческого достоинства. – М.: Академия, 2001. – 480 с.
3. Рогов Е.И. Учитель как объект психологического исследования. – М.: Владос, 1998. – 494 с.

Психолог как профессионал и как личность

Профессионал - это субъект профессиональной деятельности, обладающий высокими показателями профессионализма личности и деятельности, имеющий высокий профессиональный и социальный статус и динамически развивающуюся систему личностно - деятельностной нормативной регуляции, постоянно нацеленный на саморазвитие и самосовершенствование, на личностные и профессиональные достижения, которые имеют социально-позитивное значение (22).

Профессионализм практического психолога в основном изучается в плане установления структуры профессиональных качеств (Е.С.Романова, А.Э.Пяткин); специальных способностей личности (М.А.Аминов, И.В. Бачманов, Н.А.Стафурин, А.Ф.Бондаренко, М.В.Молоканов); профессиональной идентификации (Л.Б.Шнейдер); профессиональной культуры (Н.И. Исаева); проектирование профессиональной позиции (Е.В.Бурмистрова). Имеются исследования, в которых определяются теоретические и методологические основания психологической практики психолога (И.В. Дубровина, Ф.Е.Василюк, Л.А.Петровская, А.Ф.Коньев, В.М.Розин, В.Н. Цапкин).

Определению структуры профессионально важных качеств посвящены многие исследования, в частности, Е.С. Романова к профессионально важным качествам практического психолога автор отнесла такие качества, как:

- 1) аттенциональные;
- 2) перцептивные;
- 3) мнемические;
- 4) моторные;
- 5) сенсорные;
- 6) имажитивные;
- 7) мыслительные;
- 8) эмоциональные;
- 9) волевые;
- 10) речевые.

К данному исследованию примыкает исследование специальных способностей личности практического психолога, определяющих его профессиональную успешность.(4)

Исследователи выделяют разные **специальные способности**. В одном случае основной специальной способностью психолога называют талант общения, структурными компонентами которого являются следующие составляющие:

- 1) умение полно и правильно воспринимать человека;
- 2) умение понимать внутренние свойства и особенности человека;
- 3) способность к сопереживанию;
- 4) умение анализировать свое поведение;
- 5) умение управлять собой и процессами общения.

В другом варианте к специальным способностям психолога относят:

- 1) уровень сформированности интерперсональных коммуникативных умений;
- 2) уровень сформированности антропоцентрической направленности (интегральной чувствительности к объекту, процессу и результату психологической деятельности);
- 3) уровень сформированности проектных умений (27).

В работе А.К.Марковой представлен подход, основанный на выделении специальных способностей как профессионально важных качеств (ПВК) практического психолога, что обеспечивает приближение к реальному синтезу профессиональной позиции психолога как теоретика и практика (48).

Таблица 1. Взаимосвязь особенностей деятельности и ПВК психолога

Особенности деятельности	Требования к ПВК
Деятельность - всегда взаимодействие, общение (коммуникация).	- Мотивация и готовность к взаимодействию; - Культурная продуктивность; - Социальная компетентность; - Навыки вербализации; - Коммуникативные навыки (понимания).
Деятельность - работа с особым типом	- Социальная любознательность; - Аттенциональные способности; - Навыки

информации (психологической).	социальной перцепции; - Психологическая проницательность.
Деятельность - работа с абстрактными моделями и их интерпретация.	- Высокий общий интеллект; - Аналитико-синтетическая лабильность; - Навыки рационализации когнитивных конструкций.
Динамичность и иррациональность объекта деятельности.	- Гибкость и подвижность мыслительных процессов; - Креативность; - Практическое мышление; - Социальный интеллект.
Эмоциональная «загруженность» процесса деятельности.	- Фрустрационная толерантность; - Навыки саморегуляции; - Навыки эмпатии; - Эмоциональная продуктивность.
Личностная включенность в процесс деятельности.	- Навыки рефлексии; - Ответственность; - Навыки самоконтроля; - Адекватная своим возможностям самооценка; - навыки работы со своими ограничениями.
Прагматичность и оперативность процесса деятельности.	- Навыки фасилитации; - Способность (не склонность) к риску; - Смелость и уверенность в себе; - Настойчивость; - Работоспособность.

В работе А.К.Марковой представлены результаты исследования личностных особенностей психологов с помощью 16PF-теста Р.Кеттелла, в котором выявлено, что данную профессиональную группу отличают

***высокие интеллектуальные способности,
эмоциональная устойчивость,
независимость,
настойчивость,
уверенность в себе,
не приверженность стандартам,
не склонность к морализаторству,
общительность,
высокое противодействие усталости при работе с людьми,
предприимчивость,
высокий уровень сензитивности.***

Они живо откликаются на все происходящие события, находят интерес и новизну даже в повседневных делах, не доверяют авторитетам, все стараются проанализировать и понять сами, отличаются критичностью мышления, терпимостью к противоречиям и неясностям. Данное исследование показало, что такие качества психолога, как эмоциональная устойчивость, независимость, настойчивость, уверенность в себе,

общительность, постоянное стремление к самоанализу и самопониманию являются присущими лидеру.

Профессиональная деятельность психолога предполагает возможность влияния на других – в силу особого знания, образования. Профессиональное образование и личность самого психолога дают ему особую власть над другими. Одни люди от психолога ждут помощи, совета, другие – боятся психолога, того, что он сможет понять его «слабые точки, проблемные звенья». Психолог может лучше других понять человека, причины его проблем. Это все дает основание заявлять о лидерской позиции психолога. Он – обладает экспертным знанием, он эксперт человека.

В профессиональной деятельности психолога, предполагающей работу с конкретными людьми и социальными группами, а в связи с этим и влияние на них, реализуемое в форме психологической помощи и сопровождения в решении жизненных, профессиональных и прочих проблем, ***гуманистические ценности образуют духовно-нравственный фундамент, на котором происходит выстраивание мировоззрения психолога.*** Отсутствие нравственно-ценностного основания психологического образования может приводить к опасности «сползания» психолога к манипулятивной и разрушительной практике работы с людьми, использованию психологического знания против других.

Таким образом, профессиональная деятельность психолога предполагает высокий профессионализм, являющийся следствием получения профессионального образования, который проявляется в сформированности профессионального сознания и самосознания, профессиональной идентичности, профессиональной позиции, выраженности ПВК, и т.д., что в целом обеспечивает успешное решение профессиональных задач.

Качества профессиональной деятельности квалифицированного психолога

Абрамова предлагает десять основных качеств профессиональной деятельности квалифицированного психолога, которые отличают его от деятельности неквалифицированного психолога:

1. Реализуя *цели психологической помощи*, квалифицированный психолог ориентирует клиента в его целях, дает ему возможность найти максимально возможное число вариантов поведения. Он рассматривает своего клиента и его цели как цели потенциально культурно-продуктивной личности.

2. В ситуации профессиональной деятельности **квалифицированный** психолог может найти множество *реакций* - вербальных и невербальных на широкий спектр ситуаций и проблем, избегая оценочных суждений по поводу поступков и действий клиента.

3. Квалифицированный психолог понимает сложность предмета своего исследования и воздействия на индивидуальность клиента, понимает возможность описания и исследования его в рамках одной концепции, поэтому стремится понять и использовать в работе *множество концепций*.

4. Такой психолог способен к выработке множества мыслей, слов и моделей поведения в своей культуре и в рамках других культур. Его индивидуальная и культурная эмпатия, наблюдательность и рефлексия являются основой для культурной продуктивности.

5. В работе квалифицированный психолог реализует принцип *конфиденциальности*. Он четко рефлексировывает на содержание психологической информации и ее значимость для клиента.

6. *Ограничениями в деятельности практического психолога* являются результаты рефлексии содержания своей профессиональной деятельности и реальной оценки своих возможностей и уровня квалификации. Психолог понимает и принимает ограничения своих возможностей. Он адекватно относится к проблеме профессионального роста.

7. Г.С.Абрамова отмечает: «Квалифицированный психолог понимает, что его реакция влияет на клиента и наоборот - реакции клиента влияют на него самого. Таким образом, он выделяет содержание своей Я-концепции и степень ее включенности во взаимодействие с клиентом».

8. *Человеческое достоинство в работе* практического психолога является самоценностью. Для квалифицированного психолога уважение достоинства клиента является аксиомой, которая определяет его честность в общении с клиентом при получении, использовании и передаче ему психологической информации.

8. *Обобщенная теория* в работе квалифицированного психолога занимает особое место. Это обобщенное научное знание, на содержание которого он активно рефлексировывает в ходе своей работы, постоянно осваивает новые теории и подходы.

8. *Отношение к обобщенной теории* квалифицированного психолога характеризуется тем, что он рассматривает теорию как отражение реальности, он видит в ней манеру мышления, вытекающую из его культурной и половой принадлежности. Т.е. он понимает, что в любой теории есть предмет и способы его описания (1).

Рассматривая описанные выше качества профессиональной деятельности квалифицированного психолога, можно сказать, что его позиция основана на профессиональной рефлексии. Постоянное размышление о самом себе и своей деятельности составляет основу *профессиональной рефлексии* и, как считают И.В.Вачков, И.Б.Гриншпун и Н.С.Пряжников во многом определяет уровень творчества и саморазвития профессионала-психолога (11).

Среди качеств психолога, как лидера, следует выделить нравственные, интеллектуальные, духовные добродетели, которые сами по себе не превращают психолога в лидера. Психолог как лидер должен обладать и незаурядными организаторскими способностями, как специалист, оказывающий психологические услуги в условиях конкуренции.

Психолог в своей работе открывает для клиента психическую реальность его собственной жизни, для этого он владеет специальными

знаниями, позволяющими вычленив, описать, проанализировать эту реальность (1, с. 76).

Выработка лидерских качеств психолога - это уже проблема его собственного обучения и воспитания. Умение замотивировать клиентов на участие в психотерапевтической работе, сформировать тренинговую группу, сплотить ее, определить цели, поставить необходимые задачи, разработать коррекционную программу- все эти задачи приходится в профессиональном плане решать психологу, как организатору соответствующих услуг.

Если рассматривать работу психолога с группой клиентов, роль лидера заключается в сплочении ее участников и направлении их деятельности. От него требуется тесное личное общение с ближайшим окружением. При этом выявляются и играют организующую роль его личные качества: умение владеть ситуацией, принимать решения, брать на себя ответственность, делать верный выбор (людей, проблем, первоочередных задач).

Реализация профессиональной деятельности требует активности и творчества. В данном случае, уместно говорить о модели профессионального развития (по Митиной Л.М.) как желаемой и необходимой

При **адаптивном поведении** (первая модель) в самосознании человека доминирует тенденция к подчинению профессиональной деятельности внешним обстоятельствам в виде выполнения предписанных требований, правил, норм. Имеются в виду процессы самоприспособления, а также процессы подчинения среды исходным интересам специалиста. В деятельности такой специалист, как правило, руководствуется принципом экономии сил и пользуется, главным образом, наработанными алгоритмами решения профессиональных задач, проблем, ситуаций, превращенными в штампы, шаблоны, стереотипы.

В модели **профессионального развития** (вторая модель) человек характеризуется способностью выйти за пределы непрерывного потока повседневной практики, увидеть свой труд в целом и превратить его в предмет практического преобразования. Этот прорыв дает ему возможность стать хозяином положения, полноправным автором, конструирующим свое настоящее и будущее. Это позволяет внутренне принимать, осознавать и оценивать трудности и противоречия разных сторон профессионального труда, самостоятельно и конструктивно разрешать их в соответствии со своими ценностными ориентациями, рассматривать любую трудность как стимул дальнейшего развития, как преодоление собственных пределов

Права и обязанности психолога образования

В своей профессиональной деятельности психолог обязан.

1. Руководствоваться Законом РБ «Об образовании», законодательством РБ, международными актами об обеспечении защиты прав детей, нормативными документами Министерства образования РБ, Положением о СППС.

2. Рассматривать вопросы и принимать решения строго в границах своей профессиональной компетенции. Не брать на себя решение вопросов,

невыполнимых с точки зрения современного состояния психологической науки и практики, а также находящихся в компетенции представителей других специальностей.

3. Знать новейшие достижения психологической науки в целом, детской и педагогической психологии, практической психологии. Применять современные обоснованные методы диагностической, развивающей, психокоррекционной, психопрофилактической работы. Постоянно повышать свою профессиональную квалификацию.

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

5. В решении всех вопросов исходить из интересов ребенка, задач его полноценного психического развития.

6. Оказывать необходимую и возможную помощь работникам образования региона, администрации и педагогическим коллективам учебно-воспитательных учреждений в решении основных проблем, связанных с обеспечением полноценного психического развития детей, обеспечением индивидуализированного подхода к детям. Оказывать необходимую и возможную помощь детям в решении их индивидуальных проблем. Оказывать помощь родителям или заменяющим их лицам в решении их проблем как воспитателей. В решении всех вопросов учитывать конкретные обстоятельства и руководствоваться принципом «Не навреди», т. е. принимать решение и вести работу в формах, исключающих возможность нанесения вреда здоровью, чести, достоинству детей, родителей, педагогов или третьих лиц.

7. Хранить профессиональную тайну, не распространять сведения, полученные в результате диагностической, консультативной и других видов работ, если ознакомление с ними не является необходимым для осуществления педагогического, медицинского, социального или другого аспекта психокоррекционной, развивающей работы и может нанести ущерб ребенку или его окружению.

8. Вести запись и регистрацию всех видов работ по установленной форме.

II. Ответственность работника службы социально-психологической помощи.

1. Психолог несет персональную профессиональную ответственность за правильность психологического диагноза, адекватность используемых диагностических, развивающих, коррекционных и психопрофилактических методов и средств, обоснованность даваемых рекомендаций.

2. Психолог несет ответственность за сохранение протоколов обследований, документации службы, оформление их в установленном порядке.

III. В своей профессиональной деятельности психолог имеет право.

1. Самостоятельно определять приоритетные направления работы с учетом конкретных условий региона, учебно-воспитательных учреждений и т.п.

2. Самостоятельно формулировать конкретные задачи работы с детьми и взрослыми, выбирать формы и методы этой работы, решать вопрос об очередности проведения различных видов работ.

3. Требовать от вышестоящих инстанций создания условий, необходимых для успешного выполнения профессиональных обязанностей.

4. Отказываться от выполнения распоряжений руководителей органов образования, администрации региона, руководителей учебно-воспитательных учреждений в тех случаях, когда эти распоряжения противоречат профессионально-этическим принципам или задачам его работы или не могут быть выполнены на основании имеющихся у него профессиональных умений и средств.

5. Знакомиться с необходимой документацией.

6. Обращаться с запросами в медицинские, правовые и другие учреждения.

7. Участвовать с правом совещательного голоса в работе различных органов и комиссий, рассматривающих проблемы охраны детства в пострадавших регионах, а также тех, которые решают дальнейшую судьбу детей. В случае несогласия с решением того или иного вопроса психолог имеет право донести свое особое мнение до сведения соответствующих инстанций.

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

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

10. Выступать с обобщением опыта своей работы в научных и научно-популярных журналах и других изданиях.

11. Вести работу по пропаганде психолого-педагогических знаний путем лекций, выступлений и пр.

12. Иметь учебную и факультативную нагрузку в соответствии с базовым образованием и психологической квалификацией.

13. Обращаться в случае необходимости через руководство службы с ходатайствами в соответствующие организации по вопросам, связанным с помощью детям (изменение режима работы родителей, санаторное обеспечение и т. п.).

14. Обращаться в соответствующие учреждения и ведомства по вопросам защиты прав и интересов детей.

Резюме

Круг вопросов, которые решает психолог, широк и многообразен, он требует от него высоких профессиональных знаний и умений. Основными видами деятельности практического психолога образования являются: психологическое просвещение, психологическая профилактика, психологическое консультирование и психодиагностика, психокоррекция и

развитие. Все перечисленные виды работы на практике существуют только в единстве, во взаимодействии. В любой конкретной ситуации каждый из видов работы может выдвигаться на первый план в зависимости от той проблемы, которую решает психолог, и от специфики или профиля учреждения, где он работает.

Детский психолог – удивительный человек, профессионально его отличают: стремление к познанию себя и других, широта интересов и независимость взглядов, способность эмоционально притягивать к себе людей, повышенное чувство ответственности за свои слова и действия, осознание границ своей профессиональной компетенции. Он приветлив, необидчив и обязательно умен, ибо, как сказал Б. Паскаль, чем умнее человек, тем более он находит оригинальных людей. Дюжинные личности не находят разницы между людьми.

Базисные черты личности психолога-практика и психолога-исследователя по Н. А. Аминову.

Приведем профессиональные портреты, полученные коллективом Р.Кеттелла для психологов-практиков и психологов-диагностов. Портреты приводятся в уравнениях эффективности: весовые коэффициенты перед сокращенными техническими обозначениями факторов 16 PF указывают на вклад фактора в прогноз эффективности, способствующей, соответствующей деятельности:

психолог-практик = $0,72 A + 0,29 B + 0,29 H + 0,29 N$;

психолог-исследователь = $0,31 A + 0,78 B + 0,47 N$.

Сходство данных профессиональных подгрупп в определенных стратегиях поведения задается конфигурацией трех факторов:

(А) готовности к контактам

(N) умение поддерживать контакты

(B) общей интеллектуальностью.

Различия – наличием или отсутствием в профиле портрета дополнительного фактора ненасыщаемости контактами с другими людьми (H).

Неслучайно при экспертных опросах психологов многие из них выделяют способность практически решать задачи на общение.

По мнению Н.В.Бачмановой и Н.А. Стафуриной, в структуре этой способности можно вычленить теоретически пять главных ее составляющих:

- Умение полно и правильно воспринимать человека (наблюдательность, быстрая ориентация в ситуации и т.п.);
- Умение понимать внутренние свойства и особенности человека (проникновение в его духовный мир, интуиция);
- Умение к сопереживанию (эмпатия, сочувствие, доброта и уважение к человеку, готовность помочь);
- Умение анализировать свое поведение (рефлексия);

- Умение управлять самим собой и процессом общения (самоконтроль).

По мнению Н.А.Аминова и М.В.Малаканова можно предполагать существование генерального фактора специальных способностей, предполагающих к психологической деятельности: распознавание любого отклонения от нормального функционирования или развития «объекта» (индивида, малой группы и т.п.).

В своем исследовании Н.А.Аминов и М.В.Малаканов установили, что для психологов *с исследовательской ориентацией* характерны: более выраженная готовность к контактам (А); эмоциональная холодность и рациональность в установлении и поддержании контактов (N); сдержанность (Q3) и общая интеллектуальность (В) при выраженном интересе к человеку.

Для кандидатов с *практической ориентацией* оказались характерны: готовность к контактам (А); умение поддерживать контакты (N); умение сохранять эмоциональное самообладание в процессе общения (С); умение эмоционально притягивать к себе других людей (Е); интеллектуальность (В) при высокой чувствительности (Y), облегчающей ориентацию в эмоциональной сфере клиента; склонность к чувству вины (Q) или повышенной ответственности за свои действия; фрустрация (Q4) или осознание границ своей компетентности и самодостаточности (Q2) или индивидуализм и опора на себя при принятии решений.

СЕМИНАРСКОЕ ЗАНЯТИЕ 1.

Тема: Современные технологии в работе психолога

Вопросы для обсуждения

1. Технология психологического сопровождения учебно-воспитательного процесса.
2. Системно-целевой подход в организации деятельности психолога.
3. Гуманизация и развитие личности как системообразующий фактор современной системы образования.
4. Принципы личностно-развивающего образования.
5. Современные образовательные тенденции

Литература

1. Овчарова, Р.В. Технология практического психолога образования: Учебное пособие для студентов вузов и практических работников / Р.В.Овчарова. – М.: ТЦ «Сфера», 2000. – 448 с.
2. Практическая психология образования; Учебное пособие 4-е изд. / Под редакцией И. В. Дубровиной — СПб.: Питер, 2004. — 592 с.
3. Битянова, М. Организационно-содержательные модели деятельности школьного психолога /М.Битянова // Школьный психолог. – 2003. – № 32. – С.5-15.
4. Битянова, М.Р. Организация психологической работы в школе/М.Р.Битянова. — М.: Совершенство, 1998. — 298 с.
5. Лучкина, С. Как психологи сопровождают школьников? / С. Лучкина // Школьный психолог. –2008. – № 19. – С. 11–14.
6. Шиянов, Е. Н. Развитие личности в обучении: учебное пособие для студ.пед. вузов / Е.Н. Шиянов, И.Б.Котова. – М.: Академия, 2000. – 288 с.
7. Рабочая книга практического психолога/ под ред. А. А. Бодалева, А.А. Деркача, Л. Г. Лаптева. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 640 с.

Задание 1.

Познакомьтесь с Законом Республики Беларусь № 153-З от 1 июля 2010 года «Об оказании психологической помощи» и других нормативных документов, регламентирующих деятельность педагога-психолога учреждения образования.

Задание 2.

Подготовьте сообщение по одному из вопросов семинарского занятия.

Задание 3.

Составьте блок-схему учебного материала по теме «Гуманизация и развитие личности как системообразующий фактор современной системы образования».

Задание 4.

[Задание из книги Педагогика. Практикум на основе компетентностного подхода : учеб. пособие / О.Л. Жук, С.Н. Сиренко ; под общ. ред. О.Л. Жук. – Минск : РИВШ, 2007. – 192 с., С.63] Проблема: развитие личностных качеств, которые содействуют творчеству.

Проанализируйте текст: Важный вклад в исследование проблем творчества человека внес американский психолог Абрахам Маслоу (1908-1968). В частности, им обоснованы качества, которые характерны для творческой личности содействуют творчеству. Качества, характерные для творческой личности (по А. Маслоу):

1 *Стремление к самореализации.* Это – одна из высших духовных потребностей личности, направленная на реализацию человеком своих сил и способностей, на постоянный рост своих возможностей, на повышение качества своей деятельности. В основе самореализации – высшие общечеловеческие ценности.

2 *Поглащенность делом как призванием.* Высокая заинтересованность делом, которым человек занимается, отождествление себя со своим делом, глубокая удовлетворенность им и вместе с тем постоянная готовность его совершенствовать; дело – как смысл жизни личности.

3 *Аутентичность личности.* Искреннее и открытое поведение по отношению к себе и к другим; нежелание скрываться за условными масками и выступать перед другими, скрывая свои стремления, мнения и убеждения, свои индивидуальные особенности.

4 *Независимость в суждениях.* Способность личности высказывать свои суждения не приспособляясь к мнениям других, неконформизм (быть непохожим на других); полная самостоятельность в оценках.

5 *Уверенность в своих силах.* Основанная на опыте адекватная оценка своих сил и возможностей; выбор целей и задач, которые человек способен решать на высоком уровне качества; отсутствие неоправданной тревожности при выборе реализации целей.

1. *Инициативность и гибкость.* Способность самостоятельно ставить новые цели, а также изменять их при изменении условий деятельности, вести других за собой, быть оригинальным и непредвзятым при решении возникающих проблем.

2. *Критичность и высокая степень рефлексии.* Постоянное внимание к адекватности своих действий и поступков, нетерпимость к недостаткам и непродуманным решениям, умение учиться на ошибках, постоянный анализ и осмысление собственной деятельности, ее оснований и ценностного смысла.

3. *Детская восприимчивость и открытость по отношению к новому.* Сочетание зрелой мысли с детской свежестью восприятия, радость познания нового, необычного, оригинального; неприятие всего косного и стереотипного.

Карл Роджерс (1902-1988), известный американский психолог, ведущий представитель гуманистической психологии, рассматривал проблемы творчества в общем контексте психологии личности, обосновал внутренние условия созидательного творчества.

Условия, созидательного творчества (по К. Роджерсу):

Открытость опыту (экстенциональность). Открытость означает отсутствие стереотипа и проницаемость границ понятий, убеждений, образов и гипотез. Она означает терпимость к неоднозначности там, где она есть. Она означает способность принимать массу противоречивой информации, не отвергая при этом всю ситуацию. Чем более индивид склонен к чувственному осознанию всех сторон своего опыта, тем в большей степени мы можем быть уверены, что его творчество будет созидательным для отдельного человека и общества. Внутренний источник оценивания. Возможно, самое главное условие творчества состоит в том, что источник оценивания находится внутри индивида. Это не означает, что он пренебрегает мнением других или не желает их понять. Это просто означает, что основа оценивания – внутри него, в реакции его собственного организма, и в его собственной оценке.

Способность к необыкновенным сочетаниям элементов и понятий. Эта способность предполагает спонтанную игру с идеями, оттенками, формами, отношениями – жонглирование элементами и составление из них невероятных сочетаний, выдвижение безумных гипотез, нахождение проблем в общеизвестном, выражение нелепого, превращение одной формы в другую, невероятные превращения в одинаковое. Именно из этой спонтанной игры-исследования вырастает интуиция, творческое видение нового и существенного в жизни.

Выполните задания.

1) *Какие из приведенных выше личностных качеств творческого человека по А. Маслоу Вы считаете не актуальными? Какими личностными качествами Вы дополнили бы этот перечень? Ответ обоснуйте.*

2) *Являются ли указанные условия созидательного творчества по К.Роджерсу необходимыми и достаточными условиями для творческой деятельности? Ответ обоснуйте на примерах.*

3) *Используя выше представленную информацию определите условия и требования к жизнедеятельности ребенка в условиях семьи, школы, которые бы содействовали развитию у него качеств творческой личности и творческих способностей?*

4) *Какими с учетом представленной выше информации по проблеме творчества могут быть требования и рекомендации к деятельности руководителя научно-исследовательского проекта или творческого коллектива по выполнению инновационного задания в сфере Вашей будущей профессии?*

Задание 5.

В письменном виде выделите основные проблемы и сформулируйте ваше отношение к позиции К.Роджерса, изложенной в его статье (Роджерс К. Вопросы, которые я бы себе задал, если бы я был учителем/К.Роджерс//Семья и школа. –1987. –№ 10. –С.22 –24.)

СЕМИНАРСКОЕ ЗАНЯТИЕ 2

Тема: Нормативно-правовое обеспечение деятельности педагога-психолога. Требования к ведению и оформлению документации педагога-психолога

1. Основные направления деятельности педагога-психолога
 - 1.1 Психологическое просвещение
 - 1.2 Психологическое консультирование
 - 1.3 Психопрофилактика
 - 1.4 Психодиагностика
 - 1.5 Психологическая коррекция и развитие
2. Примерное распределение недельного рабочего времени педагога-психолога. Этические нормы деятельности педагога-психолога.
3. Планирование работы педагога-психолога. Составление отчета о проделанной работе.
4. Документация и требования к ее оформлению.

Литература

1. Белановская, О. В. Психологическая диагностика в школе: пособие / О. В. Белановская, Н. И. Олифирович. – Минск : БГПУ, 2015. – С. 14 – 19; С.42; С. 61 – 64.
2. Битянова, М.Р. Организация психологической работы в школе. – М.: Совершенство, 1998. – С. 31 – 41; С. 112 – 153; С. 47 – 59; С. 198 – 213; С. 41 – 47; С. 174 – 197.
3. Методические рекомендации о деятельности социально-педагогической и психологической службы учреждения образования: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://lunines.edu.by/ru/main.aspx?guid=12881> - Дата доступа: 05.01.2017.
4. Овчарова, Р.В. Справочная книга школьного психолога / Р.В.Битянова. – 2-е изд., дораб. – М. : «Просвещение», «Учебная литература», 1996. – С. 48-53.
5. Практическая психология образования. Учебное пособие 4-е изд. / Под редакцией И. В. Дубровиной – СПб. : Питер, 2004. С. 98 – 103; С. 104 – 144; С.264 – 272.

Задание 1. Исходя из актуальных направлений по психологическому просвещению разработайте презентацию выступления педагога-психолога для родителей дошкольников (младших школьников, подростков, старшеклассников) с использованием активных методов.

Актуальные направления работы по психологическому просвещению родителей.

Интересы родителей младших школьников

Как помочь ребенку хорошо учиться (выполнять домашние задания)?

Как преодолеть трудности ребенка в процессе школьной адаптации (общения с учителем, одноклассниками, привыкания к школьной жизни)?

Как построить режим дня ребенка, чтобы он не переутомлялся?

Какие дополнительные секции, кружки и курсы позволительны для младшего школьника?

Почему ребенок часто болеет (плохо спит, ест без аппетита)?

Как влияют семейные отношения на успеваемость ребенка?

Интересы родителей подростков

Как наладить общение со своим ребенком?

Что делать, если подросток никого не слушается в семье и школе?

Как отвечать на грубость подростка?

Что делать, если подросток курит?

Что делать, если подросток попал в дурную компанию (поздно приходит домой, что-то скрывает и т.п.)?

Как заинтересовать подростка учебной?

Что делать, если подросток ничем не интересуется?

Что делать, если девочка-подросток пользуется слишком яркой косметикой?

Как реагировать, если подросток совершил асоциальный поступок?

Как определить специальные способности подростка и помочь ему в их развитии?

Интересы родителей старшеклассников

Как помочь своему ребенку хорошо закончить школу и успешно сдать выпускные экзамены?

Как определить профессиональную направленность и интересы юноши или девушки?

Как помочь ребенку выбрать будущую профессию?

Что делать, если старшеклассники решили пожениться?

Что делать, если девушка или юноша имеют половые отношения?

Что делать, если родители заметили, что их дети употребляют наркотики?

Задание 2

Презентация и обсуждение индивидуальных проектов по разработке содержания выступления педагога-психолога для родителей с использованием активных методов.

Информационные материалы

Ведение документации

Ведение документации является одной из основных форм организации деятельности педагога-психолога.

Грамотно подобранная и тщательно оформленная документация может оказаться важным аргументом того, что именно было сделано за тот или иной период времени, по тому или иному вопросу, направлению работы специалиста, насколько это удалось, что ещё можно сделать, чтобы улучшить ситуацию. Она помогает фиксировать изменения и результаты, анализировать и предполагать, планировать перспективно и до мелочей, подводить итоги, выступая в роли отчетного материала. И, наконец, она является частью имиджа специалиста, становится очевидным

доказательством его компетентности и добросовестного отношения к своей профессии.

Делопроизводство включает в себя: создание документов, работу с документами, хранение документов. В процессе делопроизводства социальный педагог ставит перед собой такие задачи, как: -накапливать информацию (о клиентах, их социальном окружении, их проблемах, возможностях окружающего воспитательного пространства и т.д.); - систематизировать собираемую информацию; - фиксировать процессы (например, оказания помощи и т.д.); - анализировать и обобщать полученные результаты (например, оказания помощи); - координировать и укреплять сотрудничество с другими специалистами и ведомствами; - передавать необходимую информацию на все уровни исполнения (соблюдая этические нормы и конфиденциальность).

Документация СППС учреждения образования включает:

план работы СППС учреждения образования на год;

планы работы специалистов СППС учреждения образования на четверть (семестр, полугодие);

аналитический отчет о работе СППС учреждения образования за год;

графики работы специалистов СППС учреждения образования;

социально-педагогическую характеристику учреждения образования;

материалы по организации и оказанию помощи обучающимся (индивидуальные планы защиты прав и законных интересов детей, находящихся в социально опасном положении, и планы защиты прав и законных интересов детей, признанных нуждающимися в государственной защите, индивидуальные психодиагностические материалы, акты обследования условий жизни и воспитания обучающихся, другие необходимые материалы);

отчеты и аналитические материалы о реализации мероприятий по оказанию социально-педагогической и психологической помощи обучающимся, индивидуальных планов защиты прав и законных интересов детей, находящихся в социально опасном положении, и планов защиты прав и законных интересов детей, признанных нуждающимися в государственной защите; журнал учета консультаций участников образовательного процесса.

Деятельность СППС учреждения образования осуществляется на основе плана работы СППС учреждения образования.

План работы СППС учреждения образования является разделом плана воспитательной работы учреждения образования.

Распределение рабочего времени педагога-психолога

В пределах 40 часов рабочего времени в неделю специалисты СППС самостоятельно планируют свою работу для выполнения должностных инструкций, утверждаемых руководителем учреждения образования на основании квалификационных характеристик педагога социального и педагога-психолога (утверждены постановлением Министерства труда от 28 апреля 2001 г. № 53). Работа в библиотеке с научно-методической литературой, участие в семинарах, заседаниях методических объединений и

другая работа по профессиональному совершенствованию входит в рабочее время специалистов. Это время согласовывается с руководителем учреждения образования.

Примерное распределение недельного рабочего времени

педагога-психолога

(Рабочая неделя равна 40 часам)

1. Психологическое просвещение – 4-6 часов.
2. Психодиагностическое обследование и обработка материалов – 6-8 часов.
3. Психокоррекционные и тренинговые занятия и подготовка к ним – 4-6 часов.
4. Психологическое консультирование и профконсультирование – 4-6 часов.
5. Консультации в научных, психологических центрах, работа с научно-методической литературой, участие в семинарах и методических объединениях и другие формы профессионального совершенствования – 8 часов.
6. Другие виды работ, предусмотренные тарифно-квалификационной характеристикой – 4-6 часов.

График работы

(находится у входа в кабинет педагога-психолога)

Утверждаю

Директор

«_____» _____ 20__ г.

График работы педагога-психолога

Понедельник	8.30-17.30	обед 13.00- 14.00
Вторник	10.00-19.00	
Среда	8.30-17.30	
Четверг	8.30-17.30	
Пятница	8.30-17.30	
Суббота		
Воскресенье	выходной	

Циклограмма работы

педагога-психолога

День недели	Время	Содержание работы
-------------	-------	-------------------

Понедельник	8.30 – 11.30	Подготовка к занятиям
	11.30-13.00	Психодиагностика
	13.00-15.30	Консультирование учащихся (индивидуальное, групповое)
Вторник	11.00 –14.00	Коррекционно-развивающие и профилактические занятия (групповые, старшие классы)
	14.00-16.00	Подготовка к занятиям
	16.00-18.00	Коррекционно-развивающие занятия (групповые, среднее звено)
Среда	11.00-13.30	Психодиагностика
	13.30-14.00	Подготовка к занятиям
	14.00-15.00	Коррекционно-развивающие занятия (индивидуальные)
	15.00-16.30	Коррекционно-развивающие занятия (групповые, начальная школа)
	16.30-18.00	Обработка результатов
Четверг	9.00-16.00	Методический день: организационно-методическая работа (анализ, планирование деятельности; анализ научно-практической литературы; участие в семинарах, посещение курсов, совещаний, МО и т.д.)
Пятница	9.00-11.30	Обработка результатов
	11.30-13.00	Коррекционно-развивающие занятия (индивидуальные, групповые)
	13.00-15.00	Консультирование учащихся (индивидуальное)
Суббота	9.00-11.00	Оформление документации
	11.00-12.30	Консультирование педагогов (индивидуальное)
	12.30-13.30	Оформление кабинета
	13.30-15.00	Консультирование родителей (индивидуальное, групповое). Психологическое просвещение родителей (лекторий)

Примечание: циклограмма работы представляет собой недельный режим работы психолога с указанием видов деятельности на 40 часов. Распределение видов профессиональной деятельности по дням недели и рабочим часам может быть изменено, но при сохранении общего принципа организации психологических взаимодействий с детьми и взрослыми, а также с учетом особенностей данных взаимоотношений:

- ✓ Групповые занятия с детьми (коррекционные и развивающие) не рекомендуется проводить в утренние часы в понедельник.
- ✓ Все диагностические процедуры целесообразно организовывать с утра.
- ✓ Индивидуальное и групповое консультирование родителей желательно сдвинуть на более позднее время.

Документационное сопровождение деятельности социально-педагогической и психологической службы учреждений общего среднего образования

В соответствии с п. 2. гл. 1, п.8 гл.3 Положения – в учреждении образования разрабатывается положение о социально-педагогической и психологической службе учреждения, которое утверждается его руководителем. Специалистами социально-педагогической и психологической службы (далее – СППС) являются педагог социальный и педагог-психолог, в пределах общей штатной численности из числа вышеназванных специалистов учреждения. СППС создаётся только при наличии двух специалистов. Служба создается, реорганизуется и ликвидируется приказом руководителя учреждения, в котором указывается конкретный состав и ее подчиненность (руководителю учреждения образования либо его заместителю).

Должностные инструкции педагога-психолога и педагога социального составляются на основании квалификационных характеристик, утвержденных постановлением Министерства труда и социальной защиты Республики Беларусь от 21 октября 2011 г. № 105 «О внесении изменений в выпуск 28 единого квалификационного справочника должностей служащих» и должны включать в себя функциональные обязанности специалистов СППС.

В соответствии с п. 16. гл.3 Положения документация СППС учреждения образования включает:

1. План работы СППС учреждения образования на год (устанавливает цели, задачи, формы, методы работы, мероприятия по реализации основных направлений деятельности, сроки, участников, лиц, ответственных за их проведение, и учреждения, с которыми взаимодействует СППС по проведению мероприятий - ст. 95 Кодекса) - 6-ой раздел годового плана работы учреждения образования;
2. План работы специалистов СППС учреждения образования на четверть либо полугодие;
3. Аналитический отчет о работе СППС учреждения образования за год;
4. Графики работы специалистов СППС учреждения образования;
5. Социально-педагогическую характеристику учреждения образования;
6. План воспитательной работы и защиты прав и законных интересов детей, находящихся в социально опасном положении (разрабатывается в соответствии в установленном порядке учреждением образования и

утверждается его руководителем), может являться разделом годового плана работы учреждения;

7. Материалы по организации и оказанию помощи несовершеннолетним (индивидуальные планы защиты прав и законных интересов детей, находящихся в социально опасном положении, и планы защиты прав и законных интересов детей, признанных нуждающимися в государственной защите, акты обследования условий жизни и воспитания обучающихся, другие необходимые материалы);
8. Отчёты и аналитические материалы о реализации мероприятий по оказанию социально-педагогической и психологической помощи несовершеннолетним, индивидуальных планов защиты прав и законных интересов детей, находящихся в социально опасном положении, и планов защиты прав и законных интересов детей, признанных нуждающимися в государственной защите (обобщенная аналитическая информация учреждения по СОП, которая предоставляется ежеквартально на основании отчетов всех субъектов профилактики, участвующих в реализации мероприятий индивидуальных планов защиты прав и законных интересов детей, находящихся в социально опасном положении и направляется в СПЦ);

Документация СППС должна храниться в кабинете службы либо кабинете педагога социального (педагога-психолога), в доступном месте для использования вторым специалистом, администрацией учреждения образования. При увольнении ответственного специалиста вся документация предоставляется заместителю директора по воспитательной работе.

Виды документации, обеспечивающей и регламентирующей деятельность педагога-психолога

Важным компонентом профессиональной деятельности педагога-психолога в образовательном учреждении является оформление различного рода документации. Документация должна сопровождать каждое направление деятельности практического психолога.

Комплект документации педагога-психолога общеобразовательного учреждения можно разделить на несколько блоков:

- блок нормативной правовой и методической документации;
- блок рабочей документации (организационно-методическая и специальной).

Организационно-методическая документация

В организационно-методическую документацию входят:

1. График работы.
2. План работы на четверть (полугодие).
3. Журналы учета видов работы:
 - диагностика;
 - консультирование;

- развивающая и коррекционная работа (индивидуальная);
 - развивающая и коррекционная работа (групповая);
 - просветительская работа;
 - организационно-методическая работа;
4. Список используемых коррекционно-развивающих и профилактических программ.
 5. Список используемых диагностических методик.
 6. Справки по итогам мониторинга проводимых мероприятий и реализуемых программ.
 7. Отчет и аналитическая справка практического психолога о проделанной работе по итогам года.

**Комплект рабочей документации
для деятельности педагога-психолога в структуре психолого-педагогического сопровождения детей**

1. План работы педагога-психолога на четверть (полугодие).
2. План-сетка на рабочую неделю.
3. Циклограмма работы (виды деятельности и нагрузка по дням недели)
4. Журналы учета видов работы.
5. Аналитический отчет о проделанной работе (за учебный год).
6. Статистическая справка за отчетный период (четверть, полугодие, год).
7. Заключение по результатам проведенного психодиагностического исследования.
8. Программа работы педагога-психолога с группой.
9. Программа индивидуальных коррекционно-развивающих занятий.
10. Протоколы, материалы тестовых обследований.
11. Список используемых диагностических методик.
12. Список используемых коррекционно-развивающих и профилактических программ.
13. Примерная схема составления психолого-педагогической характеристики учащегося.
14. Ориентировочная форма договора с родителями о разрешении на работу с родителями.

Специальная документация — это особый вид документации педагога-психолога, обеспечивающий содержательную и процессуальную стороны его профессиональной деятельности. При оказании психологической помощи объем специальной документации должен быть профессионально целесообразен: оформляются лишь те виды документов, которые необходимы педагогу-психологу либо на оформление которых получен запрос (выписка, характеристика и др.). К специальной документации относят: психологические характеристики; *психологические заключения; протоколы обследований, коррекционных занятий, бесед, и т.д.*; карты психического развития; *коррекционные карты*; выписки из психологических заключений и карт развития.

Заключения, коррекционные карты и протоколы являются закрытыми видами специальной документации (может быть предъявлена по запросу профильных специалистов системы образования).

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

СЕМИНАРСКОЕ ЗАНЯТИЕ 3

Тема: Особенности работы психолога в учреждениях образования, центрах различной направленности

Вопросы для обсуждения

1. Работа психолога в учреждениях образования и воспитания.
 - 1.1 Специфика работы психолога в детском саду.
2. Организация работы психолога в социально-педагогических центрах, центрах коррекционно-развивающего обучения и реабилитации.
3. Организация работы психолога в центрах профориентации и профконсультации, территориальных центрах социального обслуживания семьи и детей, детских социальных приютах и других учреждениях.
 - 3.1 Специфика работы школьного психолога в учреждениях интернатного типа.
 - 3.2 Специфика работы психолога в социально-педагогическом центре с приютом.

Литература

1. Овчарова, Р. В. Практическая психология образования: Учеб. пособие для студ. психол. фак. университетов. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 448 с. (С.59 – 73).
2. Практическая психология образования / Под ред. И.В. Дубровиной. - М., 1998.
3. Психическое развитие воспитанников детского дома / Под ред. И.В. Дубровиной, А.Г. Рузской. – М., 1990.

Задание 1.

Напишите ваши размышления на тему:
Современная школа глазами психолога.
Современный детский сад глазами психолога.

Задание 2.

Разработайте авторскую модель психологической службы детского сада.

Информационные материалы

Специфика работы психолога в детском саду

(Из книги Овчарова, Р. В. Практическая психология образования: Учеб. пособие для студ. психол. фак. университетов. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – С.59 – 63).

Специфика работы психолога с дошкольниками в первую очередь связана с тем, что:

- 1) ребенок не способен самостоятельно заявить о своих проблемах, которые лишь косвенно проявляются через отставание в развитии, капризы, агрессивность и прочие поведенческие проявления;
- 2) запрос на психологическую помощь формулируется не самим ребенком, а педагогами и родителями, которые склонны переносить на него собственные проблемы;

3) ребенок не может осознанно ставить перед собой цель и стремиться к ее достижению;

4) несформированность у маленьких детей рефлексии вызывает необходимость «здесь и сейчас» работать с переживаниями ребенка;

5) ребенок будет сотрудничать с психологом только тогда, когда ему это интересно;

6) ребенок - развивающаяся личность, что предопределяет необходимость работать как по развитию психических функций, так и преодолению отклонений в развитии и их причин;

7) развивающая работа с ребенком дошкольного возраста не строится по принципу специального развития отдельных психических процессов, а направлена на общее, максимально полное и разностороннее ознакомление ребенка с миром предметов, людей и отношений, в ходе которого и происходит его развитие;

8) ребенок-дошкольник имеет потребность в совместной деятельности со взрослыми, обуславливающей необходимость участия педагогов и психолога в деятельности детей;

9) работа с ребенком должна проводиться в зоне не только его актуального, но и ближайшего развития.

Соблюдение специфических правил и требований, касающихся как деятельности в целом, так и ее отдельных форм, методов и средств, поможет психологу более эффективно осуществлять возрастной и индивидуальный подход к детям в процессе их психологического сопровождения. Эта специфика должна быть отражена в перспективном плане работы педагога-психолога.

По мнению Р.В.Овчаровой, функции психолога детского дошкольного учреждения, можно условно разделить на два больших раздела: психологическое сопровождение воспитательно-образовательного процесса в детском саду и индивидуальное психологическое сопровождение развития ребенка. К первому относится психологическое информирование персонала детского сада и родителей воспитанников, участие в психологической экспертизе профессиональной компетентности педагогов дошкольного учреждения, проведение для них индивидуальных и групповых консультаций по проблемам детской, социальной и педагогической психологии, тренингов личностного роста и педагогического общения и других форм работы.

В работе с детьми используются различные формы коррекционно-развивающей работы, основанные на психодиагностике, наблюдениях в процессе занятий, детских игр и в свободном общении со взрослыми и сверстниками.

Специфика работы школьного психолога в учреждениях интернатного типа

(Из книги Овчарова, Р. В. Практическая психология образования: Учеб. пособие для студ. психол. фак. университетов. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – С.63– 63).

Практически все воспитанники детских домов и школ-интернатов перенесли психическую травму, которая сама по себе может иметь тяжелые первичные и вторичные последствия для развития личности. Как правило, они находятся в состоянии глубокой социально-педагогической запущенности, имеют комплекс брошенного, нелюбимого, неполноценного ребенка. Условия общественного воспитания, имитация семейной жизни, отсутствие естественных образцов полоролевого поведения, слабость эмоционально-личностных связей порождают у них социальный инфантилизм, коммуникативные проблемы.

В этой ситуации детские дома и школы-интернаты призваны не только выполнять образовательно-воспитательные функции, но и способствовать нормальной социализации личности, ее полноценному развитию, компенсировать и исправлять недостатки развития, обеспечивать правовую и психологическую защищенность воспитанников и выпускников. В этой деятельности определенную роль играет педагог-психолог учреждения интернатного типа, который должен глубоко разбираться в психологических особенностях детей и подростков. Его функции в специфических условиях приобретают более целенаправленный характер:

- 1) формирование гуманного отношения к воспитанникам, охрана и защита прав, интересов и психологического здоровья детей в педагогическом процессе;
- 2) создание для ребенка обстановки психологического комфорта и безопасности в быту и досуговой деятельности;
- 3) изучение индивидуально-типологических и возрастно-психологических особенностей личности воспитанников, их социальной ситуации развития, условий жизнедеятельности;
- 4) выявление интересов и потребностей, проблем и трудностей детей и подростков, отклонений в их социальном поведении и социально-психологической адаптации;
- 5) психолого-педагогическая поддержка воспитанников в процессе социализации;
- 6) социально-педагогическая и психологическая реабилитация дезадаптированных и социально и педагогически запущенных воспитанников;
- 7) посредничество между воспитанником, учреждением и членами его семьи;
- 8) взаимодействие с педагогами, социальным педагогом, опекунами, родителями или лицами, их заменяющими, в оказании психолого-педагогической помощи воспитанникам.

Пребывание детей в учреждениях интернатного типа, переживание ими в детстве критических ситуаций, несомненно, накладывают глубокий отпечаток на формирующуюся личность. Воспитанники детских домов и школ-интернатов имеют обусловленные психической депривацией особенности и различный социальный статус, которые необходимо учитывать психологу.

**Карта психологических особенностей и статуса воспитанников
детских домов и школ-интернатов**

Дошкольники	Младшие школьники	Подростки	Все возрастные группы	Статус детей
Эмоциональная глухота Задержка делового общения со взрослыми Невосприимчивость к образцам деятельности взрослого Неадекватное отношение к оценке взрослого Сниженная эмоциональная активность Пассивность во всех видах деятельности Отсутствие способности к сопереживанию Импульсивность всех видов поведения Неосознаваемость поведения Отклонения в развитии образа «Я»	Дисгармоничность интеллектуальной сферы Недоразвитие наглядно-образных форм мышления Несформированность внутреннего (идеального) плана мышления Ситуативность мышления и поведения Столкновение потребности общения со взрослыми с фрустрацией потребности эмоционально-личностном общении	Несформированность внутренней позиции Слабая ориентация на будущее Конфликтность системы требований к мужественности и женственности Ориентировка в отношении к себе на оценку окружающих Размытость и неясность образа «Я» Слабость интимно-личностных контактов со взрослыми Малая избирательность в отношении со сверстниками	Слабая ориентация на будущее Эмоциональная уплощенность и обесцененное содержание образа «Я» Сниженная самооценка Несформированность избирательности в отношениях к взрослым, сверстникам и предметному миру Импульсивность, неосознанность и несамостоятельность поведения	Дети-сироты Дети, оставшиеся без попечения обоих родителей Дети, находящиеся под опекой Дети одиноких матерей Брошенные дети Отказные дети Подкидыш и Дети из бедных семей Дети, родители которых находятся на длительном лечении

Виды деятельности педагога-психолога в детском доме

Социально-психологическая диагностика и консультирование	Профилактическая работа	Коррекционно-развивающая работа
--	-------------------------	---------------------------------

<i>Цель – отслеживание динамики социогенеза личности, определение причин его нарушений; вооружение знаниями о сущности социально-психологических проблем и способах их решения.</i> <i>Изучение особенностей социальной адаптации воспитанников</i> <i>Выявление воспитанников группы социального риска</i> <i>Изучение интересов, способностей и склонностей детей</i> <i>Составление индивидуальных карт социального развития</i> <i>Диагностика социальных сетей и индивидуальной социальной ситуации развития детей</i> <i>Диагностика общения детей со взрослыми и сверстниками</i> <i>Диагностика отклонений в социальном поведении и их причин</i> <i>Диагностика причин неуспешности в овладении социальными умениями и навыками</i>	<i>Цель – предупреждение возможных нарушений в социальном развитии детей, создание условий для полноценного личностного развития.</i> <i>Разработка и реализация программ профилактики психического напряжения и нервных срывов у детей</i> <i>Создание благоприятного социально-психологического микроклимата</i> <i>Оптимизация общения воспитанников с членами своей семьи, педагогами и сверстниками</i> <i>Работа по адаптации воспитанников к широкому социальному окружению</i> <i>Психолого-педагогические консилиумы по анализу социальной ситуации развития воспитанников и выработке мер комплексной помощи детям со стороны специалистов</i> <i>Профилактика алкоголизма, наркомании, токсикомании, проституции, паразитического образа жизни, сексуальных перверсий</i> <i>Профилактика межличностных конфликтов</i>	<i>Цель – активное воздействие на процесс социализации личности, позитивные изменения в ней через программы социального воспитания и социально-педагогической и психологической реабилитации.</i> <i>Развитие житейских умений и навыков</i> <i>Профориентация</i> <i>Психосексуальное воспитание и подготовка к семейной жизни</i> <i>Развитие коммуникативных навыков и культуры общения</i> <i>Коррекция различных отклонений в поведении (агрессии, аутоагрессии, аддиктивного поведения, застенчивости, аутизма)</i> <i>Психотерапия акцентуаций характера</i> <i>Коррекция образа «Я»</i> <i>Психологическая гимнастика</i> <i>Кризисная интервенция в критических ситуациях</i>
---	---	--

Специфика работы психолога в социально-педагогическом центре с приютом

Цель работы: оказание социально-педагогической, психолого-педагогической, социально-правовой, коррекционно-реабилитационной помощи несовершеннолетним, оказавшимся в экстремальных жизненных ситуациях, их родителям (лицам, которые их заменяют) в ликвидации жизненных трудностей.

*Основными задачами Центра в соответствии с Положением о социально-педагогическом учреждении, утвержденным **Постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 18.03.2004 №14, являются:***

— обеспечение прав детей на получение своевременной квалифицированной социально-педагогической, психологической и иной помощи со стороны государства;

— организация индивидуально ориентированной социально-педагогической, психолого-педагогической, социально-психологической, социально-правовой помощи детям, оказавшимся в трудной жизненной ситуации и нуждающимся в социальной реабилитации, детям, находящимся в социально опасном положении, детям, признанным нуждающимися в государственной защите;

— обеспечение необходимых условий для развития личности несовершеннолетнего, укрепления физического и психического здоровья, профессионального самоопределения и творческого труда;

— оказание социальной, психолого-педагогической помощи несовершеннолетним выпускникам детских интернатных учреждений, специальных школ, несовершеннолетним, вернувшимся из воспитательных колоний, специальных учебно-воспитательных или лечебно-воспитательных учреждений, испытывающим трудности в социализации;

— социальная адаптация несовершеннолетних к жизни в обществе;

— профилактическая работа по предупреждению социального сиротства, семейного неблагополучия, асоциального поведения, безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних;

— осуществление психолого-педагогического и социально-педагогического сопровождения семей, принявших на воспитание детей-сирот, детей, оставшихся без попечения родителей;

— организация социального патроната несовершеннолетних, находящихся в социально опасном положении, после их возвращения в семьи;

— содействие деятельности комиссий по делам несовершеннолетних местных исполнительных и распорядительных органов.

Основные направления деятельности центра:

- Организует и координирует работу учреждений образования по выявлению и учёту детей, находящихся в СОП, детей, признанных нуждающимися в государственной защите.

- Оказывает социальную, психологическую и иную помощь несовершеннолетним, их родителям, усыновителям, опекунам или попечителям в ликвидации трудной жизненной ситуации.

- Разрабатывает и реализует комплексные программы помощи различным категориям несовершеннолетних, находящихся в СОП, программы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних, социального сиротства.

- Координирует деятельность педагогов социальных и педагогов-психологов учреждений образования по индивидуальной профилактической работе с детьми, находящимися в СОП, и их семьями.

- Разрабатывает и распространяет технологии работы по выведению детей из СОП.

- Проводит консультирование, в том числе анонимное и по телефону, несовершеннолетних, их родителей с целью поиска решения

трудных жизненных ситуаций, профилактики насилия над несовершеннолетними.

- Осуществляет поиск, подбор и подготовку семей, принимающих на воспитание детей-сирот, детей, оставшихся без попечения родителей, готовит несовершеннолетних к переходу на воспитание в семьи.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

СЕМИНАРСКОЕ ЗАНЯТИЕ 4

Тема: Работы психолога с детьми дошкольного возраста

Вопросы для обсуждения

1. Проблема развития и обучения в практической работе с дошкольниками
2. Развивающая работа с детьми младшего и среднего дошкольного возраста (3-5 лет)
3. Развивающая работа с детьми старшего дошкольного возраста
4. Дошкольники «группы риска»
5. Характеристика основных трудностей развития ребенка. Нарушения поведения.

Основная литература

1. Практическая психология образования; Учебное пособие 4-е изд. / Под редакцией И. В. Дубровиной — СПб.: Питер, 2004. — С. 180 - 234.
2. Психолог в дошкольном учреждении: Методические рекомендации к практической деятельности / Под ред. Т. В. Лаврентьевой. — М.: Издательство «ГНОМ и Д», 2004 — 144 с.
3. Овчарова, Р. В. Практическая психология образования: Учеб. пособие для студ. психол. фак. университетов. — М.: Издательский центр «Академия», 2003. — 448 с.
- 4.

Задание: разработайте тематику психологического просвещения:

- для родителей воспитанников дошкольного учреждения;
- для воспитателей дошкольного учреждения.

Задание. Составьте перечень методик использующихся для диагностики психологической готовности детей к обучению в школе, заполнив таблицу

№ п/п	Название методики	Цель	Автор	Источник

СЕМИНАРСКОЕ ЗАНЯТИЕ 5

Тема: Работа педагогического психолога с подростками

Вопросы для обсуждения

- 1 Основные направления работы психолога с детьми младшего подросткового возраста.
- 2 Основные направления работы психолога в среднем подростковом возрасте.
- 3 Основные направления работы психолога в старшем подростковом возрасте.
- 4 Изучение мотивации учебной деятельности подростков.
- 5 Формирование мотивации учебной деятельности подростков.

Литература

1. Белановская, О. В. Психологическая диагностика в школе: пособие / О. В. Белановская, Н. И. Олифирович. – Минск : БГПУ, 2015. – С. 23-24.
2. Битянова, М.Р. Организация психологической работы в школе. – М. : Совершенство, 1998. – С. 101–105.
3. Методические рекомендации о деятельности социально-педагогической и психологической службы учреждения образования: [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://lunines.edu.by/ru/main.aspx?guid=12881> - Дата доступа: 05.01.2017.
4. Практическая психология образования. Учебное пособие 4-е изд. / Под редакцией И. В. Дубровиной — СПб.: Питер, 2004. – С. 419 – 448.

Задание 1.

Разработайте и представьте темы выступлений педагога-психолога для подростков.

Задание 2.

К психологу обратился молодой человек с просьбой помочь ему в выборе профессии. У него есть желание поступить в педагогический вуз, но он не уверен, что это соответствует его способностям. Как Вы поступите на месте психолога.

Задание 3. Ответьте на вопросы. Ответ обоснуйте.

1. Какие рекомендации может дать психолог учителям по предупреждению возникновения в педагогическом общении конфликтных ситуаций?
2. Почему у многих старших школьников возникают конфликты с родителями, а у подростков с учителями?

Задание 4.

Познакомьтесь с определениями «мотив», «мотивация», «учебная мотивация», с основными подходами к классификации учебных мотивов.

В качестве мотивов называют самые различные психологические феномены: представления и идеи, чувства и переживания (Л.И.Божович), потребности и влечения, побуждения и склонности (Х.Хекхаузен), желания и хотения, привычки, мысли и чувство долга (П.А.Рудик), морально-политические установки и помыслы (А.К.Ковалев), психические

процессы, состояния и свойства личности (К.К.Платонов), предметы внешнего мира (А.Н.Леонтьев), установки (А.Маслоу) и даже условия существования (В.К.Виллюнас).

Побудителем учебной деятельности является система мотивов, органично включающая в себя: познавательные потребности, цели, интересы, стремления, идеалы, мотивационные установки, которые придают ей активный и направленный характер, входят в структуру и определяют ее содержательно -смысловые особенности.

Названная система мотивов образует учебную мотивацию. Учебная мотивация определяется как частный вид мотивации, включенный в определенную деятельность, - в данном случае деятельность учения, учебную деятельность. Учебная мотивация позволяет развивающейся личности определить не только направление, но и способы реализации различных форм учебной деятельности, задействовать эмоционально-волевую сферу. Она выступает в качестве значимой многофакторной детерминации, обуславливающей специфику учебной ситуации в каждый временной интервал.

Как и любой другой вид, учебная мотивация определяется целым рядом специфических для той деятельности, в которую она включается, факторов: характером образовательной системы; организацией педагогического процесса в образовательном учреждении; особенностями самого обучающегося (пол, возраст, уровень интеллектуального развития и способностей, уровень притязаний, самооценка, характер взаимодействия с другими учениками и т.д.); личностными особенностями учителя (преподавателя) и прежде всего системой его отношений к обучаемому, к педагогической деятельности; спецификой учебного предмета.

М.В. Матюхина выделяет две основные группы мотивов.

I. Мотивы, заложенные в самой учебной деятельности: 1) Мотивы, связанные с содержанием учения: ученика побуждает учиться стремление узнать новые факты, овладеть знаниями, способами действий, проникнуть в суть явлений и т.п. 2) Мотивы, связанные с самим процессом учения: ученика побуждает учиться стремление проявлять интеллектуальную активность, рассуждать, преодолевать препятствия в процессе решения задач, т.е. ребенка увлекает сам процесс решения, а не только получаемые результаты.

II. Мотивы, связанные с тем, что лежит вне самой учебной деятельности:

Широкие социальные мотивы: мотивы долга и ответственности перед обществом, классом, учителем, родителями и т.п.; мотивы самоопределения (понимание значения знаний для будущего, желание подготовиться к будущей работе и т.п.) и самосовершенствования (получить развитие в результате учения); Узколичностные мотивы: стремление заслужить одобрение, получить хорошие отметки (мотивация благополучия); желание быть первым учеником, занять достойное место

среди товарищей (престижная мотивация). Отрицательные мотивы: стремление избежать неприятностей со стороны учителей, родителей, одноклассников (мотивация избегания неприятностей).

По мнению А.К. Марковой, к видам мотивов можно отнести познавательные и социальные мотивы. Если у школьника в ходе учения преобладает направленность на содержание учебного предмета, то можно говорить о наличии познавательных мотивов. Если у ученика выражена направленность на другого человека в ходе учения, то говорят о социальных мотивах. К познавательным мотивам относятся такие, как собственное развитие в процессе учения; действие вместе с другими и для других; познание нового, неизвестного. К социальным – такие мотивы, как понимание необходимости учения для дальнейшей жизни, процесс учения как возможность общения, похвала от значимых лиц. Они являются вполне естественными и полезными в учебном процессе, хотя их уже нельзя отнести полностью к внутренним формам учебной мотивации.

Еще более обусловлены внешними моментами такие мотивы, как: учеба как вынужденное поведение; процесс учебы как привычное функционирование; учеба ради лидерства и престижа; стремление оказаться в центре внимания.

Как отмечает А.К.Маркова, и познавательные, и социальные мотивы могут иметь разные уровни. Уровни познавательных мотивов: широкие познавательные мотивы (ориентация на овладение новыми знаниями - фактами, явлениями, закономерностями); учебно-познавательные мотивы (ориентация на усвоение способов добывания знаний, приемов самостоятельного приобретения знаний); мотивы самообразования (ориентация на приобретение дополнительных знаний и затем на построение специальной программы самосовершенствования). Уровни социальных мотивов: широкие социальные мотивы (долг и ответственность, понимание социальной значимости учения); узкие социальные, или позиционные, мотивы (стремление занять определенную позицию) в отношениях с окружающими, получить их одобрение); мотивы социального сотрудничества (ориентация на разные способы взаимодействия с другим человеком).

Задание 5. Из данных понятий построить логический ряд так, чтобы каждое предыдущее понятие было родовым (более общим) по отношению к последующим.

Мотивация, познавательные мотивы, мотивационная сфера личности, мотивация учебной деятельности, потребность.

Задание 6. На основании приведенных суждений определите место и роль мотивов в учебной деятельности обучающихся. Покажите, в какой мере формирование у школьников мотивов зависит от учителя и школы, от семьи и самих учащихся.

а) Л.М. Фридман «... на формирование мотивации оказывают влияние содержание учебных предметов, организация учебного процесса,

внеклассной и внешкольной работы, личность учителя и многие другие факторы (например, отношения семьи ученика к учению, к воспитанию и еще многое другое)....Особо подчеркнем фактор традиций школы, характер жизни в школе, интерес учителей к процессу воспитания учащихся, увлеченность их этим трудным и сложным делом.

Ведь равнодушие одних учителей не менее заразительно, чем увлеченность других".

б) А.Н. Леонтьев писал: "...И в учении тоже, чтобы не формально усвоить материал, нужно не отбыть обучение, а прожить его, нужно, чтобы обучение вошло в жизнь, чтобы оно имело жизненный смысл для учащегося. Даже в обучении навыкам, обыкновенным двигательным навыкам, это тоже так. Даже приемами штыкового боя нельзя как следует овладеть, если нет к этому внутреннего отношения как мотива, и все выглядит как голая техника "длинных уколов" и "коротких уколов", "отбивов вверх" и "отбивов вниз". Даже здесь полезно старое классическое "рассердись!", которое испокон веков требовалось от русского солдата".

в) Ф.И.Иващенко «Источником новых мотивов являются сложившиеся в обществе и ближайшем окружении (в семье, классе, трудовом коллективе) нормы, моральные ценности (представления, понятия, идеи), ориентации. Превращение этих норм и ценностей из «внешних» в личностные, то есть их интериоризация, происходит в процессе общения ребенка с другими людьми, его учебной и трудовой деятельности. Однако эта трансформация происходит далеко не всегда».

г) А.К. Маркова «Используя разнообразные приемы формирования мотивации учения, учителю надо помнить, что внешние, даже благоприятные условия оказывают влияние на мотивацию не непосредственно, а только в преломлении их через внутреннее отношение к ним самого ученика. Поэтому необходимо предусмотреть систему мер (ситуаций, заданий, упражнений), направленных на формирование отдельных аспектов, устойчивого и осознанного отношения к воздействиям учителя».

д) И.И. Вартанова «Психологические исследования в области развития ребенка показывают, что позитивные взаимоотношения в родительской семье, отношение к ребенку со стороны родителей могут сформировать эффективную потребностно-мотивационную сферу ребенка, положительный взгляд на мир и на самого себя; негативные взаимоотношения нередко приводят к ущербному развитию потребностей и мотивов, низкому самоуважению, недоверию к окружающим».

Задание 7. Опираясь на описание учебных мотивов, определите характер мотивации учения исходя из следующих характеристик поведения учащихся:

- учится ради одобрения родителей;
- учится, потому что заставляют взрослые;
- решает задачи, чтобы показать, что он не хуже других;

- ученик склонен задавать учителю вопросы, стремясь получить дополнительные сведения по изучаемому материалу;
- часто интересуется отношением товарищей к выполненному им заданию;
- проявляет интерес к анализу собственных ошибок;
- испытывает удовольствие от оказания помощи товарищам в выполнении задания

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

СЕМИНАРСКОЕ ЗАНЯТИЕ 6

Тема: Психолого-педагогическая помощь детям в случаях дезадаптации

Вопросы для обсуждения

1. Особенности проявления школьной дезадаптации.
2. Основные принципы и содержание психологической диагностики школьной дезадаптации.
3. Основные причины и факторы школьной дезадаптации.
4. Особенности работы с одаренными детьми.
5. Методика работы психолога с детьми «группы риска».

Литература

1. Белановская, О. В. Психологическая диагностика в школе: пособие / О. В. Белановская, Н. И. Олифирович. – Минск : БГПУ, 2015. С. 20–21; С. 111 – 114.
2. Битянова, М.Р. Организация психологической работы в школе. – М.: Совершенство, 1998. – С. 92 – 96; С.96 – 100.
3. Гуткина, Н.И. Психологическая готовность к школе. – СПб.: Питер, 2004. – 208 с.
4. Методические рекомендации о деятельности социально-педагогической и психологической службы учреждения образования: [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://luninc.edu.by/ru/main.aspx?guid=12881> - Дата доступа: 05.01.2017.
5. Овчарова, Р.В. Практическая психология в начальной школе. М.: ТЦ «Сфера», 1996. С. 7– 24; С. 24–29; С. 92 – 102; С. 102-104.
6. Практическая психология образования. Учебное пособие 4-е изд. / Под редакцией И. В. Дубровиной — СПб.: Питер, 2004. С. 236 – 264; С. 275 – 328.

Задание 1.

Создайте по теме «Основные принципы и содержание психологической диагностики школьной дезадаптации» список Интернет-источников с краткой аннотацией и рекомендациями по их использованию при изучении данной проблемы (не менее 5-ти источников).

Задание 2.

На основе анализа научной литературы составить словарь понятий по теме.

Задание 3. Творческое задание. Разработайте Web-страницы по следующим темам:

- 1 Основные причины и факторы школьной дезадаптации.
- 2 Особенности работы с одаренными детьми.
- 3 Методика работы психолога с детьми «группы риска».

Задание 4. Разработайте презентацию по теме «Школьная дезадаптация», используя возможности MS Power Point. Методические указания для студентов. При создании презентации ориентируйтесь на следующие критериями оценки презентации: содержательная сторона презентации: (актуальность, проблемность тематики, нестандартность

изложения материала, наличие ярких и убедительных примеров, выявление возможных парадоксальных ситуаций и др.); техническая сторона работы над проектом: использование современных информационных технологий и инструментальных средств на различных этапах работы над проектом. Например, продумайте и реализуйте возможную систему гиперссылок для легкого доступа к различным разделам. Наглядность презентации и качество представления результатов работы при защите проекта. При подготовке презентации обратите внимание на создание образности и структурированности представляемой информации. Этого можно добиться через использование визуального представления содержания с помощью схем, рисунков, таблиц и графиков. Слайд не должен быть перенасыщен текстом, который в противном случае будет тяжело читаться. При выборе оформления презентации и создании эффектов старайтесь, чтобы они не отвлекали внимание от содержания (именно поэтому в большинстве случаев рекомендуется использовать светлый фон и темный цвет шрифта и не злоупотреблять анимацией).

Задание 5. Ответьте на вопросы

Что такое «школьная дезадаптация»?

Что предполагает междисциплинарный подход в изучении проблемы школьной дезадаптации?

Каковы основные признаки школьной дезадаптации при поступлении ребенка в школу?

Каковы основные признаки школьной дезадаптации при переходе из начальной школы в среднюю?

Каковы основные признаки школьной дезадаптации при переходе в подростковый период?

Назовите факторы, способствующие формированию дезадаптации.

Что относится к субъективным причинам дезадаптации?

Что относится к объективным причинам дезадаптации?

Из каких научных принципов исходит психолог при выборе методов и методик диагностики школьной дезадаптации?

Какова цель методики «Карта наблюдения Д. Стотта»?

СЕМИНАРСКОЕ ЗАНЯТИЕ 7

Тема: Профессиональные аспекты развития личности учителя

1. Изменение установки субъекта по отношению к объекту деятельности и становление профессиональной культуры.
2. Личностные свойства специалиста и характеристика профессиональной деятельности.
3. «Кризисы разочарования» и основные этапы развития психолога-профессионала (по Н. С. Пряжникову).
4. Профессиональное и личностное становление психолога.
5. Критерии оценки эффективности деятельности психолога в системе образования

Литература

1. Вачков, И. В. Введение в профессию «психолог»: Учеб. пособие / В. И. Вачков, И. Б. Гриншпун, Н. С. Пряжников; Под ред. И. Б. Гриншпуна. – 3-е изд., стер.– М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2004. С.238–244.
1. Митина, Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – С.46–51; С.53–54; С.143–149; С.179–192; С.226–228; С.237–257.
2. Овчарова, Р.В. Справочная книга школьного психолога. –2-е изд., дораб. – М.: «Просвещение», «Учебная литература», 1996. С. 83-86.
3. Овчарова, Р.В. Технологии работы школьного психолога с педагогическим коллективом.-Курган:изд-во Курганского гос. ун-та, 2006. – С.22–27, С.112–115.
2. Пряжников, Н.С., Пряжникова, Е.Ю. Психология труда и человеческого достоинства Издательство: Академия, 2005. – С.142–147.
3. Рогов, Е.И. Учитель как объект психологического исследования: Пособие для школьных психологов по работе с учителем и педагогическим коллективом. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – С. 7–22; С.33–55; С. 24–30; С. 128–149.

Задание 1.

Ответьте на вопросы. Аргументируйте свой ответ.

Задание 2.

Напишите реферат или подготовьте сообщение по одной из ниже предложенных тем

Задание 3.

Составьте социально-психологический портрет современного педагога – психолога образовательного учреждения.

Задание 4. *Напишите реферат или подготовьте сообщение по одной из предложенных ниже тем [Жеребкина, В.Ф. Педагогическая психология: учебно-методическое пособие / В.Ф. Жеребкина, Л.М. Лапшина. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2012. – 252 с.]:*

- *Современный педагог как объект психологической помощи;*

- Понятие «эффективность труда учителя» и подходы к ее оценке;
- Социально-психологические особенности коллектива учителей.

Задание 5.

Разработайте по теме «Профессиональные аспекты развития личности учителя» электронные формы для разных тестовых заданий: на узнавание: альтернативные, на различение, на установление соответствия, на установление правильной последовательности; на воспроизведение по памяти: на дополнение с ограничением ответа (подстановка); на воспроизведение на уровне понимания и применения знаний в знакомой ситуации: на свободно конструируемый ответ, на соответствие, типовая задача.

Методические рекомендации [Из книги: Жук, О.Л., Сиренко, С.Н. Педагогика. Практикум на основе компетентного подхода: Учебное пособие для преподавателей, аспирантов и студентов высших учебных заведений / Под общей редакцией О.Л. Жук. – Минск: РИВШ, 2007. – 182 с.]

При оценивании задания учитываются: правильность работы электронной формы, удобство ее использования, а также содержание вопросов теста (их корректность, актуальность, научность, нестандартность, исследовательский уровень, межпредметный характер).

Задание 6.

Проанализируйте теоретические положения (В. С. Мерлин, Е. А. Климов, Б.М. Теплов) и данные исследований (В. В. Белоус, Н. А. Аминов, Л. В. Лобунцева, Т. В. Корнева и Е. Ф. Бажин и др.) (Рогов,) обоснуйте сформулированные ими выводы:

- экстраверсия является основой формирования общительности учителя;
- уравновешенность – это неотъемлемое свойство для организации и сохранения нормальных взаимоотношений учителя с учащимися в процессе общения;
- сила нервной системы – свойство, необходимое для плодотворной и эффективной педагогической деятельности в течение всего рабочего дня;
- типологические особенности должны учитываться при выборе педагогической профессии.

Задание 7.

Исходя из сильных и слабых сторон различных типов и свойств темперамента, составьте психологические портреты педагогов, которые бы оптимально, по вашему мнению, подошли для работы:

- с подростками с девиантным поведением;
- с детьми младшего дошкольного возраста;
- с одаренными детьми младшего школьного возраста;
- с лицами пожилого возраста.

Задание 8. (задание из книги Педагогика современной школы : Основы педагогики. Дидактика. Курс лекций: учебно-методическое пособие./ И.И.Цыркун, А.И. Андарало, Е.Н.Артеменок, А.Р.Борисевич и др. Под общ. ред. И.И.Цыркуна. –Минск, 2011.)

Ознакомьтесь с перечнем профессионально-значимых качеств и классифицируйте их на необходимые, желательные, мешающие (снижающие эффективность) и недопустимые. Перечень качеств.

- любовь к детям, желание с ними работать;
- справедливость, беспристрастность;
- неуверенность в себе;
- гуманность, стремление оказать помощь;
- жестокость, деспотизм;
- непримиримость;
- требовательность к себе и другим;
- обаяние –сплав духовности, привлекательности и вкуса;
- мстительность, стремление свести счеты;
- целеустремленность, сильная воля;
- социальная активность;
- наличие вредных привычек;
- терпеливость;
- стремление к творчеству;
- педагогический оптимизм (вера в ученика);
- мудрость (наличие жизненного опыта);
- нравственная нечистоплотность;
- чувство юмора;
- высокий интеллект, эрудиция;
- высокомерие, самовлюбленность;
- неуравновешенность;
- педагогический такт;
- внешняя привлекательность;
- профессиональная компетентность;
- элегантность, грациозность;
- общительность, стремление к сотрудничеству;
- рассеянность, несобранность;
- артистичность;
- наблюдательность;
- собранность, организованность;
- педантичность;
- беспринципность;
- завистливость и другие психические аномалии;
- современность;
- приветливость;

- грубость;
- профессиональная некомпетентность;
- умение держать свое слово.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

СЕМИНАРСКОЕ ЗАНЯТИЕ 8

Тема: Взаимодействие педагога-психолога с педагогами и администрацией учреждения образования.

1. Взаимодействие педагога-психолога с заместителем директора по воспитательной работе, с классными руководителями, педагогом-организатором и др.

2. Понятие о педагогическом совете учреждения образования.

3. Участие педагога-психолога в работе педагогического совета учреждения образования.

Литература

1. Набойкина, Е. Л. Азбука методической работы с педагогами-психологами / Е. Л. Набойкина. – М.: Чистые пруды, 2007. – 32 с.
2. Ковалевская, А.В. Супервизия как форма деятельности по подготовке современных специалистов в области образования / А.В. Ковалевская // Педагогическое образование и наука: история и современность: материалы Респ. науч. – практ. конф., г. Минск, 21 окт., 2009 г. В 2 ч. Ч. 1 / Бел. гос. Пед. ун-т им. М. Танка; редкол. П.Д. Кухарчик, В.В. Бущик, А.И. Андарало [и др.]. – Минск: БГПУ, 2009. – 300 с. – С. 152 –154.
3. Ляльковская, Н. М. Аттестация в учреждении образования: метод. рек. / Н. М. Ляльковская. – Минск : ООО «Новое знание», 2007. – 95 с.
4. Мерзлякова, Е. Л. Чему и как учить учителей: Тренинг эффективного педагогического общения / Е. Л. Мерзлякова. – СПб. : Речь, 2007. – 296 с.
5. Родионов, В. А. Педагог и психолог: взаимодействие в учебном процессе / В. А. Родионов. – М.: Генезис, 2000. – 126 с.

Задание 1 Напишите реферат или подготовьте сообщение по одной из ниже предложенных тем [Использованы материалы Жеребкина, В.Ф. Педагогическая психология: учебно-методическое пособие / В.Ф. Жеребкина, Л.М. Лапшина. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2012. – 252 с.] :

- Пути выхода из стрессовых состояний учителей;
- «Кризис-разочарование» и основные этапы развития педагога-профессионала;
- Психологическая компетентность учителя и пути ее формирования.
- Профессионально обусловленные свойства и характеристики учителя.
- Рефлексивно-перцептивные умения учителя.
- Основные механизмы познания педагогом личности учащегося.
- Проблема рефлексии в психолого-педагогической литературе.
- Базовые организаторские умения педагога.
- Стили педагогической деятельности.
- Индивидуальный стиль педагогической деятельности.
- Педагогическая акмеология.

Задание 2. Разработайте графические иллюстрации (рисунки, компьютерные графики и др.) по темам:

Участие педагога-психолога в работе педагогического совета учреждения образования;

Взаимодействие педагога-психолога с заместителем директора по воспитательной работе, с классными руководителями, педагогом-организатором и др.

Задание 3. Напишите реферат или подготовьте сообщение по одной из предложенных ниже тем [Жеребкина, В.Ф. Педагогическая психология: учебно-методическое пособие / В.Ф. Жеребкина, Л.М. Лапшина. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2012. – 252 с.]:

- Современный педагог как объект психологической помощи;
- Понятие «эффективность труда учителя» и подходы к ее оценке;
- Социально-психологические особенности коллектива учителей.

Задание 4. Предложите свою гипотезу о повышении статуса педагогической профессии в обществе. Обоснуйте ее.

СЕМИНАРСКОЕ ЗАНЯТИЕ 9

Тема: Психолог как профессионал и как личность

1. Психолог как профессионал и как личность.
2. Профессиональная позиция.
3. Личностные особенности практического психолога.
4. Права и обязанности психолога образования.

Литература

1. Вачков, И.В. Введение в профессию «психолог»: Учеб. пособие / В. И. Вачков, И. Б. Гриншпун, Н. С. Пряхников; Под ред. И. Б. Гриншпуна. – 3-е изд., стер. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2004. С. 234–238.
2. Пряхников, Н.С., Пряхникова, Е.Ю. Психология труда и человеческого достоинства Издательство: Академия, 2005. – С.131–141, С.412–418.
3. Аминов, Н. А., Молоканов М. В. Социально-психологические предпосылки специальных способностей школьных психологов // Вопросы психологии. – 1992. – №1. – 74-83.
4. Занковский, А.Н. Введение в профессию: Учебное пособие / А.Н. Занковский. – М.: Изд. центр ЕОАИ. 2009. – 71 с.
5. Карандашев, В.Н. Психология. Введение в профессию/В.Н. Карандашев. – М.: Смысл, 2000. – 288с.

Задание 1.

Представьте видеодокументы или видеосюжеты по темам

- Психолог как профессионал и как личность.
- Профессиональная позиция.
- Личностные особенности практического психолога.

Задание 2. Информационный проект

Выбор задания определяется студентом

- 1) Разработать и представить мультимедийную презентацию по теме «Изучение межличностных отношений педагога в системе образования»
- 2) Разработать план работы педагога-психолога (по выбору студента) на год для
 1. Средней общеобразовательной школы;
 2. Детского дошкольного учреждения.
- 3) Методическая разработка программы проведения:
 1. Родительского клуба (5 встреч в учебном году).
 2. Неделя психологии в школе. Программа мероприятий на 6 дней.
 3. Психологический практикум для учителей (5 встреч)
- 4) Методическая разработка программы проведения олимпиады по психологии для учащихся старших классов общеобразовательной школы.
- 5) Методическая разработка программы работы дискуссионного клуба для старшеклассников.

6) Организация и содержание работы психолого-педагогического консилиума.

Методическая разработка психолого-педагогического консилиума (по выбору):

«Трудный класс»; «Трудный ребенок»; «Профессиональные намерения и возможности учащихся».

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

УПРАВЛЯЕМАЯ САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ

УСРС 1

Тема: Нормативно-правовое обеспечение деятельности педагога-психолога. Требования к ведению и оформлению документации педагога-психолога (2 ч. лек.)

Вопросы

- 1.Тарифно-квалификационная характеристика должности «Педагог-психолог учреждений образования».
- 2.Примерное распределение недельного рабочего времени педагога-психолога.
- 3.Этические нормы деятельности педагога-психолога.
 - 4.Планирование работы педагога-психолога.
 - 5.Составление отчета о проделанной работе.
 - 6.Документация и требования к ее оформлению.

Задание:

1 уровень

Составить структурно-логическую схему по нескольким вопросам семинарского занятия, кратко представить этические нормы деятельности педагога-психолога.

2 уровень

Составить структурно-логическую схему по нескольким вопросам семинарского занятия, делая ссылки на используемые источники, провести сравнительный анализ различных подходов к планированию работы педагога-психолога. Сделать выводы.

3 уровень

Разработать план работы педагога-психолога (по выбору студента) на год для

1. Средней общеобразовательной школы;
2. Детского дошкольного учреждения.

УСРС 2

Тема: Работа психолога при переходе школьников из начального в среднее звено (2 ч.сем.)

1. Понятие о готовности к переходу из начального в среднее звено.

2. Характеристика особенностей психического развития школьников на стыке младшего школьного и подросткового возраста

Задание:

1 уровень

Подготовит реферат по вопросам семинарского занятия (см. требования к реферату).

2 уровень

Составить структурно-логическую схему по вопросам семинарского занятия, делая ссылки на используемые источники. Сделать выводы.

3 уровень

Информационный проект. Подготовить и представить электронную презентацию для выступления по вопросам темы (см. требования к электронной презентации).

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

УСРС 3

Тема: Психолого-педагогический консилиум – одна из форм сотрудничества педагогического психолога с учителями

1. Задачи психолого-педагогического консилиума.
2. Распределение функций между психологом и учителями.
3. Определение этапов по подготовке и проведению консилиумов.
4. Способы подготовки заседания консилиума: диагностический мозговой штурм, диагностическая цепочка, диагностический монолог, диагностическая карта учащегося.
5. Процедурная схема заседания. Документация консилиума.
6. Примерная тематика консилиумов

Задание:

1 уровень

Представить реферат на тему «Психолого-педагогический консилиум – одна из форм сотрудничества педагогического психолога с учителями».

2 уровень

Разработать и представить блок – схему (визуально-когнитивную карту) по теме «Психолого-педагогический консилиум – одна из форм сотрудничества педагогического психолога с учителями».

3 уровень

Организация и содержание работы психолого-педагогического консилиума. Методическая разработка психолого-педагогического консилиума (по выбору):

1. «Трудный класс»;
2. «Трудный ребенок»;
3. «Профессиональные намерения и возможности учащихся».

При подготовке использовать рекомендуемую литературу:

1. Митина Л.М. Интеллектуальная гибкость учителя: Психологическое содержание, диагностика, коррекция: Учебное пособие Л.М.Митина, Н.С.Ефимова. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2003. – 144 с.
2. Митина Л.М., Асмаковец Е.С. Эмоциональная гибкость учителя: психологическое содержание, диагностика, коррекция. – М.: .: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2001. – 192 с.
3. Самоукина Н.В. «Игры в которые играют...» Психологический практикум –г.Дубна, Издательский центр «Феникс», 1996. – 160 с.
4. Самоукина Н.В. Психологический тренинг для учителя. – М.: Психотерапия, 2006.- 192 с.
5. Ключева Н.В. Технологии работы психолога с учителем. — М : ТЦ «Сфера», 2000. - 192 с.
6. Рогов Е.И. Учитель как объект психологического исследования. – М.: Владос, 1998. – 494 с.

РАЗДЕЛ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ

Вопросы к зачету

1. Цели и задачи СППС. Педагог-психолог в составе СППС учреждения образования. Становление и состояние СППС в Республике Беларусь.
2. Психолого-педагогическое сопровождение школьников в образовательном процессе.
3. Психологическое консультирование как вид работы психолога образования: цели, формы, содержание.
4. Психологическое просвещение как вид работы психолога образования: цели, формы, содержание. Приведите примеры тем для психологического просвещения учащихся младшего школьного, подросткового и старшего школьного возраста.
5. Психопрофилактическая работа как вид работы психолога образования: цели, формы, содержание.
6. Особенности психодиагностической работы психолога образования. Принципы построения и организации психологической диагностики в школе. Психологическая диагностика в контексте оказания психологической помощи.
7. Система коррекционно – развивающей работы психолога в учреждениях образования. Основные направления и формы коррекционно-развивающей работы.
8. Документация СППС учреждения образования. Планирование психолого-педагогической деятельности в системе образования.
9. Нормативно-правовые основы деятельности психолога учреждения образования. Нормативные документы, регламентирующие деятельность СППС в учреждении образования.
10. Психолого-педагогический консилиум как форма психолого-педагогического взаимодействия: сущность, организация, проведение. Приведите примеры тематики психолого-педагогического консилиума.
11. Основные направления работы психолога с детьми дошкольного возраста.
12. Основные направления работы психолога с младшими школьниками. Исследование готовности к школьному обучению при переходе из начального в среднее звено.
13. Понятие «психологическая готовность к обучению в школе». Исследование психологической готовности к школьному обучению в первом классе. Приведите примеры методик диагностики интеллектуальной, мотивационной и личностной готовности детей 6-ти лет к обучению в школе.
14. Адаптация первоклассников к обучению в школе. Диагностика адаптации первоклассников к школе.
15. Основные направления работы психолога с детьми младшего подросткового возраста.
16. Основные направления работы психолога в среднем подростковом возрасте.

17. Основные направления работы психолога в старшем подростковом возрасте.
18. Работа педагога- психолога с подростками группы риска.
19. Школьная дезадаптация и факторы риска ее появления. Исследование школьной дезадаптации. Работа педагогического психолога с картой наблюдений, разработанной Д.Стоттом.
20. Основные направления работы психолога со старшеклассниками. Профориентационная работа со старшеклассниками.
21. Профессионально значимые качества личности педагога и их исследование методов ранжирования (Е.И.Рогов).
22. Природные предпосылки педагогической профессии. Типологический подход к оценке личности учителя.
23. Понятие педагогических способностей, их место в педагогической деятельности. Структура общих педагогических способностей (В.А.Крутецкий). Структура педагогических способностей (Н.А.Кузьмина). Диагностика педагогических способностей.
24. Профессиональная адаптация и профессиональное развитие учителя. Профессиональные деформации личности педагога.
25. Кризисы профессионального становления. «Кризисы разочарования» и основные этапы развития психолога-профессионала (Н.С.Пряжников).

Задание по дисциплине «Теория и практика профессиональной деятельности педагогического психолога»

1. Современное образование и педагогические практики основываются на следующих тенденциях: ____, ____, ____, ____, ____, ____, ____, ____, ____.
2. Гуманизация целостного педагогического процесса – это...
3. В традициях школы В. С. Мерлина в качестве свойств темперамента определяющих субъективность деятельности педагога выступают: _____
4. На основе полученных результатов исследования Н. А. Аминов приходит к интересному выводу, что педагоги _____
5. Какие имеются классификации профессионально важных качеств личности педагога?
6. Дайте краткую характеристику одному из следующих типов учителей «учитель-коммуникатор», «учитель-предметник», «учитель-организатор», «учитель-интеллигент» (Вариант 1-1, вариант 2-2, вариант 3 – 3, вариант 4-4).
7. На каких уровнях у представителей педагогической профессии может проявляться деформированность личности?
8. Перечислите деформации в деятельности педагогов, предложенные Э.Ф.Зеером.
9. Какие этапы развития психолога-профессионала выделяет Н.С.Пряжников?
10. Профессиональные портреты, полученные коллективом Р.Кеттелла для психологов-практиков и психологов-диагностов: психолог-практик = $0,72 A + 0,29 B + 0,29 H + 0,29 N$; психолог-исследователь = $0,31 A + 0,78 B + 0,47 N$. На что указывают весовые коэффициенты перед сокращенными техническими обозначениями факторов 16 PF? Расшифруйте каждый из указанных факторов.
11. Что относится к субъективным (внутренним) причинам дезадаптации?
12. Что относится к объективным (внешним) причинам дезадаптации?
13. Каковы основные признаки школьной дезадаптации при поступлении ребенка в школу?
14. Каковы основные признаки школьной дезадаптации при переходе из начальной школы в среднюю?

ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ

Требования к реферату

По составу и содержанию контрольная работа (реферат) должна включать: титульный лист с указанием названия университета и факультета, кафедры и дисциплины, вида работы и названия темы, учебной группы и фамилии с инициалами студента, а также места (города) и года написания; лист с оглавлением (планом) работы; введение; основную часть; заключение; список литературы; приложения (при необходимости).

По структуре, оформлению и объему контрольная работа должна отвечать следующим требованиям:

во введении (1 стр.) – обосновать актуальность темы, сформировать цель работы и пути ее достижения, кратко осветить состояние научной разработки проблемы;

в основной части (5–7 стр.) – раскрыть содержание рассматриваемой темы (по отдельным вопросам (разделам, главам или параграфам)). При этом рассуждения автора должны подкрепляться конкретными фактами, цифрами, документами (на каждый из них должны быть сделаны соответствующие сноски). Важно вычленять факторы, особенности, направления, характерные черты, содержание политического процесса. Каждый вопрос (раздел, глава или параграф) должны заканчиваться выводом (логическим итогом рассуждений, умозаключением);

в заключении (1 стр.) – обязательно сформулировать общие выводы по рассматриваемой теме (проблеме) и собственный взгляд на решение данной проблемы (на позиции авторов используемой литературы, источников информации и т.д.).

в списке литературы – дать библиографическое описание литературы (перечислить использованные источники, в т.ч., адреса Internet. Список литературы должен содержать не менее 5 источников (монографий и научные статьи). Учебная литература не учитывается. Обязательно должны быть включены все произведения, из которых приведены цитаты. Все литературные источники располагаются в алфавитном порядке. В случае использования работ одного автора следует помещать их в хронологической

последовательности издания; оформление контрольной работы должно быть выполнено машинописным способом в соответствии со следующими требованиями: печатный шрифт – Times New Roman, кегль (размер) 14; листы бумаги – формата А4, все страницы должны быть пронумерованы, с размером полей по 2 см; междустрочный интервал – полуторный; абзац – с отступом первой строки 1,25 см; текст – должен быть выровнен по ширине и структурирован по главам (разделам, параграфам), сопровождаться ссылками на источники при использовании прямых («закавыченных») цитат и фрагментов опубликованных текстов, т. е. на такое использование источников должно быть явным образом указано

в сносках или за текстовом списке литературы в соответствии с требованиями ГОСТа. Объем контрольной работы, в целом, не должен превышать 10–12 страниц машинописного текста.

Основные критерии и показатели оценки реферата

Критерии	Показатели
Использование современной научной литературы	Диапазон и качество(уровень) используемого информационного пространства
Владение языком дисциплины и понятийно-категориальным аппаратом	Четкое и полное определение рассматриваемых понятий (категорий), приводя соответствующие примеры в строгом соответствии с рассматриваемой проблемой
Самостоятельная интерпретация описываемых в реферате фактов и проблем	Умелое использование приемов сравнения и обобщения для анализа взаимосвязи понятий и явлений. Личная оценка (вывод), способность объяснить альтернативные взгляды на рассматриваемую проблему и прийти к сбалансированному заключению
Язык и стиль работы	Соблюдение лексических, фразеологических, грамматических и стилистических норм русского литературного языка
Аккуратность оформления и корректность цитирования	Оформление текста с полным соблюдением правил орфографии и пунктуации, методических требований ГОСТа.

Балльная шкала для оценки реферата

Позиция контрольной работы	Макс. количество баллов (max = 100)	Содержание элементов оценки и критерии распределения баллов
Оглавление	5	- раскрытие пунктами оглавления обозначенной темы – максимум 5 баллов.
Введение	25	- степень отражения актуальности темы– максимум 9 баллов; - определение цели работы– максимум 8 баллов; - постановка задач по достижению поставленной цели – максимум 8 баллов.
Основная часть	25	- раскрытие базовых определений (понятий,

		терминов) – максимум 5 баллов; - критический анализ точек зрения авторов (школ, подходов) – максимум 5 баллов; - полнота раскрытия темы – максимум 5 баллов; - логическая связность изложения материала – 5 баллов; - авторская позиция по рассматриваемой проблеме – максимум 5 баллов.
Заключение	25	- наличие кратких ответов на поставленные в работе задачи – максимум 9 баллов; - содержательность выводов – максимум 8 баллов; - степень обобщения работы – максимум 8 баллов.
Список литературы	15	- соответствие использованной литературы теме работы – максимум 4 балла; - разнообразие характера используемых источников (учебники и учебные пособия, монографии, статьи, интернет-источники и др.) – максимум 4 балла; - современность литературы – максимум 2 балла; - наличие корректных ссылок в работе на источники литературы и веб-сайты – максимум 5 баллов.
Оформление работы	5	Соответствие ГОСТу и требованиям ВУЗа

1. Для получения общей удовлетворительной оценки за выполнение контрольной работы необходимо набрать более половины баллов по каждой позиции и составить $\min = 55$ баллов.

2. Контрольные работы, выполненные путем распечатки из Интернета или «копия» контрольной работы другого студента оцениваются как 0 (ноль) баллов.

Основные требования к контрольной работе– электронной презентации

Распределение тем презентации между студентами и консультирование обучаемых по выполнению письменной работы осуществляется также как и по реферату (см. выше).

Приступая к подготовке письменной работы в виде электронной презентации необходимо исходить из целей презентации и условий её прочтения – как правило, такую работу обучаемые представляют преподавателю на проверку по электронной почте, что исключает возможность дополнительных комментариев и пояснений к представленному материалу. По согласованию с преподавателем, материалы презентации студент может представить на CD/DVD-диске (USB флэш-диске).

Электронные презентации выполняются в программе MS PowerPoint в виде слайдов в следующем порядке:

- титульный лист с заголовком темы и автором исполнения презентации;
- план презентации (5-6 пунктов- это максимум);

- основная часть (не более 10 слайдов);
- заключение (вывод);

Общие требования к стилевому оформлению презентации:

- дизайн должен быть простым и лаконичным;
- основная цель – читаемость, а не субъективная красота. При этом не надо впадать в другую крайность и писать на белых листах чёрными буквами – не у всех это получается стильно;
- цветовая гамма должна состоять не более чем из двух-трёх цветов;
- всегда должно быть два типа слайдов: для титульных, планов и т.п. и для основного текста;
- размер шрифта должен быть: 24–54 пункта (заголовки), 18–36 пунктов (обычный текст);
- текст должен быть свернут до ключевых слов и фраз. Полные развернутые предложения на слайдах таких презентаций используются только при цитировании. При необходимости, в поле «Заметки к слайдам» можно привести краткие комментарии или пояснения.
- каждый слайд должен иметь заголовок;
- все слайды должны быть выдержаны в одном стиле;
- на каждом слайде должно быть не более трех иллюстраций;
- слайды должны быть пронумерованы с указанием общего количества слайдов;
- использовать встроенные эффекты анимации можно только, когда без этого не обойтись. Обычно анимация используется для привлечения внимания слушателей (например, последовательное появление элементов диаграммы).
- списки на слайдах не должны включать более 5–7 элементов. Если элементов списка все-таки больше, их лучше расположить в две колонки. В таблицах не должно быть более четырех строк и четырех столбцов – в противном случае данные в таблице будут очень мелкими и трудно различимыми;
- в целом, оформление слайда не должно отвлекать внимание читателей от его содержательной части.

Более подробно об оформлении презентаций см.: <http://delopodushe.ru/method/stats/5> и др.

Основные критерии оценки электронной презентации

Критерии	Неудовлетворительно	Удовлетворительно	Хорошо	Отлично
I. Дизайн и мультимедиа	1. Цвет фона не соответствует цвету текста	1. Цвет фона плохо соответствует цвету текста	1. Цвет фона хорошо соответствует цвету текста, всё можно прочесть	1. Цвет фона гармонирует с цветом текста, всё отлично читается
	2. Использовано более 5 цветов шрифта	2. Использовано более 4 цветов шрифта	2. Использовано 3 цвета шрифта	2. Использовано 3 цвета шрифта

	3. Каждая страница имеет свой стиль оформления	3. Некоторые страницы имеют свой стиль оформления	3. 1-2 страницы имеют свой стиль оформления, отличный от общего	3. Все страницы выдержаны в едином стиле
	4. Гиперссылки не выделены	4. Гиперссылки выделены	4. Гиперссылки выделены и имеют разное оформление до и после посещения кадра	4. Гиперссылки выделены и имеют разное оформление до и после посещения кадра
	5. Анимация отсутствует (или же презентация перегружена анимацией)	5. Анимация дозирована	5. Анимация присутствует только в тех местах, где она уместна	1. Анимация присутствует только в тех местах, где она уместна и усиливает эффект восприятия текстовой части информации
	6. Звуковой фон не соответствует единой концепции, носит отвлекающий характер	6. Звуковой фон не соответствует единой концепции, но не носит отвлекающий характер	6. Звуковой фон соответствует единой концепции и привлекает внимание зрителей в нужных местах именно к информации	6. Звуковой фон Соответствует единой концепции и усиливает эффект восприятия текстовой части информации
	7. Слишком мелкий Шрифт (соответственно, объём информации слишком велик — кадр перегружен)	7. Размер шрифта средний (соответственно, объём информации слишком большой — кадр несколько перегружен) информацией	7. Размер шрифта оптимальный	7. Размер шрифта оптимальный
	8. Не работают отдельные ссылки	8. Ссылки работают	8. Все ссылки работают	8. Все ссылки работают
II. Содержание	1. Содержание не является научным	1. Содержание включает в себя элементы научности	1. Содержание в целом является научным	1. Содержание является строго научным
	2. Иллюстрации (графические, музыкальные, видео) не соответствуют тексту	2. Иллюстрации (графические, музыкальные, видео) в определенных случаях соответствуют тексту	2. Иллюстрации (графические, музыкальные, видео) соответствуют тексту	2. Иллюстрации (графические, музыкальные, видео) усиливают эффект восприятия текстовой части информации
	3. Много	3. Есть	3.	3.

	орфографических, пунктуационных, стилистических ошибок	орфографические, пунктуационные, стилистические ошибки	Орфографические, пунктуационные, стилистические ошибки практически отсутствуют	Орфографические, пунктуационные, стилистические ошибки отсутствуют
	4. Наборы числовых данных не проиллюстрированы графиками и диаграммами	4. Наборы числовых данных чаще всего проиллюстрированы графиками и диаграммами	4. Наборы числовых данных проиллюстрированы графиками и диаграммами	4. Наборы числовых данных проиллюстрированы графиками и диаграммами, причем в наиболее адекватной форме
	5. Информация не представляется актуальной и современной	5. Информация является актуальной и современной	5. Информация является актуальной и современной	5. Информация является актуальной и современной
	6. Ключевые слова в тексте не выделены	6. Ключевые слова в тексте чаще всего выделены	6. Ключевые слова в тексте выделены	6. Ключевые слова в тексте выделены

Примечание. По каждому пункту I и II разделов презентация оценивается отдельно.

Таким образом, минимальный балл— 28, максимальный— 70.

**ССЫЛКИ НА ЛИТЕРАТУРНЫЕ ИСТОЧНИКИ ПО
ДИСЦИПЛИНЕ «ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПСИХОЛОГА»**

Литература с сайта <http://psylib.myword.ru/>

1. Бадмаев Б.Ц. Психология в работе учителя. Книга 1
<http://psylib.myword.ru/index.php?automodule=downloads&showfile=2560>
2. Бадмаев Б.Ц. Психология в работе учителя. Книга 2
<http://psylib.myword.ru/index.php?automodule=downloads&showfile=2561>
3. Бардин К.В. Подготовка ребенка к школе (психологические аспекты)
<http://psylib.myword.ru/index.php?automodule=downloads&showfile=3207>
4. Биязева А.А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия
<http://psylib.myword.ru/index.php?automodule=downloads&showfile=3208>
5. Волова Н.Ю. и др. Студент и образовательное пространство. Мотивация и социально-профессиональные ориентации
<http://psylib.myword.ru/index.php?automodule=downloads&showfile=3643>
6. Герасимов Г.И., Илюхина Л.В. Герасимов Г.И. - Инновации в образовании: сущность и социальные механизмы (социологический аспект).
<http://psylib.myword.ru/index.php?automodule=downloads&showfile=2340>
7. Гиппенрейтер Ю.Б. Общаться с ребенком. Как?
<http://psylib.myword.ru/index.php?automodule=downloads&showfile=2324>
8. Григорьева Т.Г., Линская Л.В., Усольцева Т.П. Основы конструктивного общения. В 3 кн. Кн. 1
<http://psylib.myword.ru/index.php?automodule=downloads&showfile=2567>
9. Додонов В.И. (ред.) Генезис и сущность гуманистической парадигмы как основа образования и воспитания
<http://psylib.myword.ru/index.php?automodule=downloads&showfile=3935>
10. Дубровина И.В. (ред.) Руководство практического психолога
<http://psylib.myword.ru/index.php?automodule=downloads&showfile=3008>
11. Дубровина И.В., Андреева А.Д., Данилова Е.Е. (ред.) и др. Младший школьник. Развитие познавательных способностей
<http://psylib.myword.ru/index.php?automodule=downloads&showfile=3212>
12. Иващенко Ф.И. Психология воспитания школьников
<http://psylib.myword.ru/index.php?automodule=downloads&showfile=2795>
13. Ксенда О.Г. Деятельность педагога-психолога в учреждениях дошкольного образования
<http://psylib.myword.ru/index.php?automodule=downloads&showfile=4179>
14. Лебедева Н.В. Психологические основы подготовки младших школьников к обучению в основной школе
<http://psylib.myword.ru/index.php?automodule=downloads&showfile=3211>
15. Лукина А.К. Работа с педагогически запущенными детьми
<http://psylib.myword.ru/index.php?automodule=downloads&showfile=3645>

- 16.Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте
<http://psylib.myword.ru/index.php?automodule=downloads&showfile=1383>
- 17.Перегожин Л.О. Специфические расстройства развития речи и школьных навыков. Диагностика и коррекция
<http://psylib.myword.ru/index.php?automodule=downloads&showfile=3285>
- 18.Пидкасистый П.И. Педагогика
<http://psylib.myword.ru/index.php?automodule=downloads&showfile=2653>
- 19.Серова Л.И. Диагностика психологической готовности к школе
<http://psylib.myword.ru/index.php?automodule=downloads&showfile=3256>
- 20.Солнцева Е.А., Белова Т.В. 200 упражнений для развития общей и мелкой моторики
<http://psylib.myword.ru/index.php?automodule=downloads&showfile=4063>
- 21.Ткаченко Т.А. Логические упражнения для развития речи
<http://psylib.myword.ru/index.php?automodule=downloads&showfile=3633>
- 22.Фопель К. Как научить детей сотрудничать? Психологические игры и упражнения. Часть 1
<http://psylib.myword.ru/index.php?automodule=downloads&showfile=2138>
- 23.Фурманов И.А. и др. Психология общения в учебно-педагогическом процессе
<http://psylib.myword.ru/index.php?automodule=downloads&showfile=4066>
- 24.Юдин Б.Г., Юдина Е.Г. (ред.) Психолого-педагогическая диагностика в образовании. Опыт гуманитарной экспертизы
<http://psylib.myword.ru/index.php?automodule=downloads&showfile=3649>
- 25.Андреева А.Д., Данилова Е.Е., Дубровина И.В. и др. Психология. Учебное пособие. VII класс
<http://psylib.myword.ru/index.php?automodule=downloads&showfile=2331>
- 26.Белоусова З.И., Мишик Л.И., В.Э. Бойко Психолого-педагогические проблемы развития личности
<http://psylib.myword.ru/index.php?automodule=downloads&showfile=1571>
- 27.Вачков И.В., Гриншпун И.Б., Пряжников Н.С. Введение в профессию "психолог". Учебное пособие
<http://psylib.myword.ru/index.php?automodule=downloads&showfile=3026>
- 28.Ильясов И.И., Галатенко Н.А. Проектирование курса обучения по учебной дисциплине
<http://psylib.myword.ru/index.php?automodule=downloads&showfile=1142>
- 29.Кишиков Р.В. профориентация и профотбор (материалы)
<http://psylib.myword.ru/index.php?automodule=downloads&showfile=2870>
- 30.Немов Р.С. Психология. В 3 книгах. Книга 2. Психология образования
<http://psylib.myword.ru/index.php?automodule=downloads&showfile=1583>
- 31.Пряжников Н.С., Пряжникова Е.Ю. Психология труда
<http://psylib.myword.ru/index.php?automodule=downloads&showfile=1741>
- 32.Пряжников П.С., Пряжникова Е.Ю. Психология труда и человеческого достоинства
<http://psylib.myword.ru/index.php?automodule=downloads&showfile=2318>

33. Урзова Ю.А. Методическое пособие к изучению курса «Психология труда»
<http://psylib.myword.ru/index.php?automodule=downloads&showfile=3744>
34. Фурманов И.А. Психологические основы поведения
<http://psylib.myword.ru/index.php?automodule=downloads&showfile=1937>
35. Шмелев А.Г. (ред.) Основы психодиагностики: Учебное пособие для студентов педвузов
<http://psylib.myword.ru/index.php?automodule=downloads&showfile=2262>
36. Ануфриев, С.Н. Костромина А.Ф. Как преодолеть трудности в обучении детей
<http://psylib.myword.ru/index.php?automodule=downloads&showfile=213>
37. Буре Р.С. Готовим детей к школе
<http://psylib.myword.ru/index.php?automodule=downloads&showfile=212>
38. Генике Е.А., Трифонова Е.А. (сост.) Учитель и ученик: возможность диалога и понимания Том 1
<http://psylib.myword.ru/index.php?automodule=downloads&showfile=1114>
39. Дубровина И.В., Андреева А.Д., Данилова Е.Е., Вохмянина Т.В. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми
<http://psylib.myword.ru/index.php?automodule=downloads&showfile=1025>
40. Захаров А.И. Дневные и ночные страхи у детей
<http://psylib.myword.ru/index.php?automodule=downloads&showfile=1636>
41. Захаров А.И. Происхождение детских неврозов и психотерапия
<http://psylib.myword.ru/index.php?automodule=downloads&showfile=90>
42. Коломинский Я.Л., Панько Е.А. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста
<http://psylib.myword.ru/index.php?automodule=downloads&showfile=270>
43. Конева О.Б. Психологическая готовность детей к школе
<http://psylib.myword.ru/index.php?automodule=downloads&showfile=1039>
44. Лаврентьева Т.В. (ред.) Лаврентьева Т.В. (ред.) - Психолог в дошкольном учреждении
<http://psylib.myword.ru/index.php?automodule=downloads&showfile=1961>
45. Луньков А.И. Как помочь ребенку в учебе в школе и дома
<http://psylib.myword.ru/index.php?automodule=downloads&showfile=1167>
46. Матюгин И., Рыбникова И. Методы развития памяти, образного мышления, воображения
<http://psylib.myword.ru/index.php?automodule=downloads&showfile=2174>
47. Оклендер Вайолет Окна в мир ребенка: Руководство по детской психотерапии
<http://psylib.myword.ru/index.php?automodule=downloads&showfile=1047>
48. Соловейчик С.Л. Учение с увлечением
<http://psylib.myword.ru/index.php?automodule=downloads&showfile=743>
49. Степин В.В. Специфические особенности работы психолога в социальном приюте
<http://psylib.myword.ru/index.php?automodule=downloads&showfile=1306>

50. Филиппова Ю.В. Детская психодиагностика
<http://psylib.myword.ru/index.php?automodule=downloads&showfile=1066>
51. Шинтарь З.Л. Введение в школьную жизнь
<http://psylib.myword.ru/index.php?automodule=downloads&showfile=1073>

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ