



**Министерство образования и науки Кыргызской Республики  
Кыргызский государственный университет им. И. Арабаева  
Фонд «Сорос-Кыргызстан»  
Экологическое Движение «БИОМ»**

**УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС**

**ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ**

**(магистратура)**

Бишкек 2015

УДК  
ББК  
У

Рекомендовано решением Учебно-методического объединения КГУ им. И. Арабаева

Настоящий учебно-методический комплекс дисциплины «Психология образования» для обучения магистрантов разработан при финансовой и организационной поддержке программы «Образовательная реформа» Фонда «Сорос-Кыргызстан» в рамках проекта, реализуемого Экологическим Движением «БИОМ».

Директор программы «Образовательная реформа» Фонда «Сорос-Кыргызстан»:  
Дейчман Валентин

Координатор программы «Образовательная реформа» Фонда «Сорос-Кыргызстан»:  
Турарова Назира

**Редакционная группа:**

Абдырахманов Т.А. – д-р.ист.наук, профессор;  
Конурбаев Т.А. – канд.психол. наук, доцент;  
Коротенко В. А. – канд.филос.наук.

**Рецензенты:**

Багдасарова Н.А. – канд. психол. наук;  
Данилова Т.А. – канд.психол.наук, доцент;

**Составители:**

Кожогелдиева К.М. – канд.психол.наук, доцент;  
Мураталиева Н.Х. – канд.психол.наук, доцент

У 91 Учебно-методический комплекс дисциплины «Психология образования» (магистратура). – Б.: 2015. – 100 с.

ISBN

У

УДК  
ББК

## Содержание

1. Аннотация учебно-методического комплекса.....	4
1.1. Место дисциплины в основной образовательной программе (ООП).....	4
1.2. Цель и задачи изучения курса .....	5
2. Рабочая программа курса.....	5
2.1. Требования к результатам освоения курса .....	5
2.2. Структура и трудоемкость курса. ....	6
2.3. Тематический план дисциплины.....	7
2.4. Содержание разделов и тем дисциплины. ....	8
2.5. Перечень и тематика письменных самостоятельных работ. ....	76
3. Учебно-методическое обеспечение курса.....	77
3.1. Список рекомендуемой литературы. ....	77
3.2. Список нормативно-правовых документов. ....	78
3.3. Наглядные пособия. ....	78
3.4. Программные, технические и электронные средства обучения и контроля знания...	78
4. Методические указания по выполнению различных видов работ по дисциплине. ....	78
4.1. Методические указания магистрантам.....	78
4.2. Методические указания преподавателям.....	82
5. Словарь терминов и персоналий (гlossарий).....	85
6. Контрольно-измерительные материалы аттестационных испытаний. ....	94
6.1. Критерии оценки знаний. ....	94
6.2. Перечень аттестационных испытаний и используемых контрольно-измерительных материалов.....	98

## **1. Аннотация учебно-методического комплекса**

**Психология образования** - отрасль психологической науки, изучающая образовательные процессы, содержание и пути образовательной деятельности, позволяющие личности присваивать образцы культуры и создавать комфортную психологическую среду образования, с применением современных информационных и образовательных технологий.

Психология образования не ограничивается включением в организованные процессы обучения, а представляет собой особую координату всей жизнедеятельности человека, его саморазвития, самообразования и самовоспитания, занимающий позицию активного субъекта собственной образовательной деятельности. Психология образования дает возможность осуществлять процесс непрерывного, гуманистического, культуросообразного и культурообразующего развития. Ведущую роль при этом играют образовательные цели обучающихся, порождаемые в диалоге, общении и взаимодействии с другими субъектами образовательного процесса.

### **1.1. Место дисциплины в основной образовательной программе (ООП)**

Настоящий учебно-методический комплекс разработан в соответствии с требованиями государственного общеобразовательного стандарта высшего профессионального образования по магистратуре.

Учебно-методический комплекс по «Психологии образования» разработан для обучения магистров, является основным и обязательным при получении специализации на уровне степеней магистра.

Данный курс ведется в общенаучном цикле, основанного на принципах современного рационального детерминистического комплексного научного подхода. Поэтому данный учебно-методический комплекс является обязательным курсом в системе общепсихологической подготовки магистров.

Содержание данной дисциплины связано с содержанием дисциплины общенаучного цикла «Методология и методы научного исследования», «Философские проблемы образования».

Психология образования преподается как комплексная наука, органически включенная в систему психологических наук в истории ее фундаментальных и прикладных разработок. Психологический анализ явлений, закономерностей и механизмов образования человека ведется в контексте историко-культурного развития систем образования и их психологического научного обеспечения.

Курс «Психология образования» предназначен для магистров очной и заочной формы обучения как общенаучный междисциплинарный цикл и включает в себя 60 часов (2 кредита). Из них 42 часа отводится на самостоятельное обучение и 18 часов на лекционный и практический курс, в полном объеме предмет читается на 1 курсе, 1 семестр. Результатом обучения является экзамен.

В курсе используются различные формы проведения занятий: беседы-введения; лекции-чтения; лекции-диалоги; занятия в форме деловой и ролевой игры.

Учебно-методический комплекс состоит из разделов: «Введение в психологию образования», «Деятельность психолога в образовании», «Работа психолога с различными возрастными группами».

В конце учебно-методического комплекса приводится примерный тематический план для изучения психологии образования на очном и заочном формах обучения, а также

список литературы для изучения курса «Психология образования», методические рекомендации по освоению курса и выполнению самостоятельной работы и приложения.

## 1.2. Цель и задачи изучения курса

**Цель курса:** формирование навыков аналитического мышления в создании социальной и психологической среды образования и устойчивого развития, представлений об использовании психологических знаний при разработке содержания, методов и форм образования на разных ступенях развития.

Объявленные цели достигаются за счет решения **задач**:

- понимать значение, предмет, объект и методы психологии образования в процессе жизнедеятельности человека;
- формировать смысловые установки сознания на реализацию культурно-исторического подхода к психологическому изучению сферы образования в устойчивом развитии, личностно-деятельностного отношения к своей профессиональной деятельности;
- демонстрировать освоение теорий психологического обеспечения образовательной деятельности на основе психологического анализа движущих сил и механизмов детского поведения и особенности «группы риска» в разных периодах развития;

## 2. Рабочая программа курса

### 2.1. Требования к результатам освоения курса

процесс изучения дисциплины направлен на формирование следующих компетенций:

*а) универсальные:*

*- общенаучные (ОК):*

ОК -1 - способен глубоко и аналитически оценивать теории, методы и результаты исследований, использовать междисциплинарный подход и интегрировать достижения различных наук для получения новых знаний и профессиональных компетенций.

ОК-4- способен создавать и развивать новые идеи с учетом социально-экономических, психолого-педагогических и культурных особенностей в науке, технике и технологии, профессиональной сфере;

*-инструментальными (ИК):*

ИК-1- творчески использует новые достижения технологии при сборе, хранении, обработке, анализе и передаче научно-психологической информации;

*-социально-личностными и общекультурными (СЛК)*

СЛК-2- способен аналитически оценивать, определять, транслировать социально-личностную и общекультурную информацию в профессиональной деятельности;

Требования к уровню освоения дисциплины соотносятся с квалификационными характеристиками магистра, определенными ГОС ВПО. В данном разделе указываются основные знания, умения и навыки, которыми должен овладеть магистр в соответствии с требованиями ГОС ВПО по выбранной специальности в результате изучения данного курса.

В результате изучения дисциплины магистрант должен:

**знать:**

- современные проблемы психологии образования;
- теоретические основы, концепции и принципы психологии развития и образования в избранной области деятельности;
- особенности работы психолога с детьми, подростками и юношами «группы риска».

**уметь:**

- применять комплексный подход к решению проблем психологии образования человека.
- использовать различные психолого-педагогические методики и эмпирические данные в образовательной/ профессиональной деятельности;
- расширять общепрофессиональную, фундаментальную подготовку в соответствии с видами деятельности;

**владеть:**

- способами решения проблем в области образования с учетом возрастных и индивидуальных особенностей;
- системным и научно- образовательным мышлением учитывая социально-экономические, психологические и культурно-исторические условия жизнедеятельности человека;
- современными технологиями сбора, обработки данных и их интерпретации

## 2.2. Структура и трудоемкость курса.

Вид работы, семестр	Трудоемкость, час	
	очное обучение	заочное обучение
№№ семестров		
<b>Общая трудоемкость</b>	60 час (2 кредита)	
<b>Аудиторная работа</b>	18 час	
Лекции	10 час	
Практические занятия/семинары	8 час	
Лабораторные работы		
<b>Самостоятельная работа</b>	42 час	
Курсовые работы или проекты <i>(при наличии)</i>		
Рефераты <i>(при наличии)</i>		
Внеаудиторные самостоятельные работы <i>(расчетно-графические задания, типовые расчеты, и т.д.)</i>		
Самоподготовка <i>(самостоятельное изучение теоретического материала, подготовка к практическим занятиям, текущему контролю и т.д.)</i>		
<b>Виды текущего контроля <i>(перечислить)</i></b>	Модульный контроль	
<b>Вид итогового контроля</b>	экзамен – 1 сем.	

### 2.3. Тематический план дисциплины

Наименование разделов и тем	<i>форма обучения</i>				
	Количество часов				
	Лекции	Практические занятия/ Семинары	Лабораторные	Самостоят. работа	Всего часов по теме
<b>Раздел 1. Введение в психологию образования.</b>					
Тема 1. Психология в системе образования.	1	1		4	
Тема 2. История и современное состояние психологии образования.	1	1		4	
<b>Раздел 2 Деятельность психолога в образовании</b>					
Тема 3. Основные направления деятельности психолога в образовании.	1	1		4	
Тема 4. Принципы деятельности и содержание работы психолога в образовании.	1	1		4	
<b>Раздел 3. Работа психолога с различными возрастными группами.</b>					
Тема 5. Основные направления работы психолога с детьми дошкольного возраста.	1	1		4	
Тема 6. Работа психолога с детьми младшего школьного возраста.	1			4	
Тема 7. Работа с младшими школьниками «группы риска» .	1	1			
Тема 8. Работа психолога с подростками.	1			6	
Тема 9. Работа с подростками «группы риска».	1	1			
Тема 10. Работа психолога в период ранней юности.	1	1		4	
<b>Итого по дисциплине:</b>	<b>10</b>	<b>8</b>		<b>42</b>	

## **2.4. Содержание разделов и тем дисциплины.**

### **Раздел 1. Введение в психологию образования**

#### **Тема 1. Психология в системе образования.**

##### ***План:***

1. Место психологии в системе образования и психологическое обеспечение образовательного процесса
2. Психологические принципы современного образования.
3. Экологизация содержания обучения, как основное направление в реформировании образования.

**Основные понятия:** система образования, принципы государственной политики в области образования, образовательные учреждения, альтернативные учебные заведения, государственные и муниципальные образовательные учреждения, реформа образования, психологическое обеспечение образования.

#### **1. Место психологии в системе образования**

Успенский В.Б., Чернявская А.П.

Роль психологического обеспечения системы образования в настоящее время значительно повышается. Это связано с возрастанием роли человеческого фактора в современном обществе, побудившим говорить об опережающей функции образования по отношению к реформированию России, направленности образования на формирование и развитие человека с позитивными ценностями, способного взять ответственность за себя и свою судьбу, готового к активному переустройству общества, обладающему практическими навыками и умениями в области поведения на рынке труда, экономики и социальных отношений.

В стране сложилась многоуровневая система психологической помощи в образовании. Первый уровень представлен педагогами-психологами, социальными педагогами (частично осуществляющими функции психологов), логопедами, работающими непосредственно в школах. Второй уровень - методические кабинеты и центры в районных (региональных) отделах образования, осуществляющие методическую работу и консультирование педагогов-психологов, работающих в школах. К этому же уровню можно отнести специализированные центры и службы (например, коррекционные и профориентационные центры, медико-психологические консультации, дефектологическую, психотерапевтическую и психиатрическую службы), осуществляющие специализированную помощь и консультирующие в особых случаях. Третий уровень - органы управления и специализированные службы Министерства образования, занимающиеся психологическим обеспечением системы образования. Для научного обеспечения работы психологической системы в образовании созданы или привлекаются научно-исследовательские центры федерального (например, Институт психологии Российской Академии образования) или регионального уровня (областные научно-практические центры).



Психологическое обеспечение системы образования осуществляется по следующим направлениям: диагностическое, коррекционно-развивающее, профилактическое, развивающее, консультативное, обучающее, просветительское. Главная цель этого обеспечения - психологическое благополучие участников образовательного процесса: детей, их родителей и педагогов.

Психологическое обеспечение системы образования постепенно складывается в единую психолого-педагогическую и медико-социальную коррекционно-развивающую службу. Разнопрофильные специалисты (социальные педагоги, врачи-дефектологи, социальные работники, психологи, психотерапевты, логопеды и др.) оказывают помощь участникам образовательного пространства практически во всех типах учреждений и на всех уровнях образования.

Во многих регионах система психологического обеспечения доказала свою необходимость и востребованность всеми участниками образовательного процесса: детьми и их родителями, педагогами, руководителями органов управления образованием.

В системе психологического обеспечения существует сеть учреждений, занимающихся переобучением и повышением квалификации педагогов-психологов и других специалистов. В нее входят областные институты повышения квалификации, научно-методические и учебные центры профессионального образования. Они регулярно проводят курсы повышения квалификации, методические семинары, мастерские, организуют стажерские площадки для управленческих работников, социальных педагогов и психологов.

Во многих регионах созданы информационно-методические службы, имеющие базы данных, методические подборки и выпускающие информационные бюллетени. Существуют серверы, обеспечивающие работу педагогов-психологов в сети Интернета. Для обмена опытом работы проводятся конференции и выставки-конкурсы. (Успенский В.Б., Чернявская А.П. 2003)

### **Психологическое обеспечение образовательного процесса**

Успенский В.Б., Чернявская А.П.

Психологическое обеспечение образовательного процесса в нашей стране пережило несколько этапов развития. Первые попытки практического применения психологических знаний в обучении предпринимались на рубеже XIX и XX вв. В то время получила развитие педология - наука о развивающемся, растущем человеке, охватывающая все его социально-биологические особенности. В 20-30-е годы прошлого столетия психологическое и педологическое обеспечение образования развивалось очень интенсивно и различного рода службы получили широкое распространение. В практику образования внедрялись разнообразные тесты, на их основе делались заключения об уровне развития детей, о профессиях, которые им необходимо выбрать, о переводе в специализированные школы и т. д. В 1936 г. все работы по психологическому обеспечению образования были прекращены, на долгие годы остановлено развитие таких областей психологии, как возрастная психология, психодиагностика, практическая психология и др.

Лишь с середины 60-х годов возобновились исследования в данных областях и поиск условий применения их результатов в школе. В порядке эксперимента в системе образования начали работать психологи - сотрудники научно-исследовательских институтов, преподаватели вузов, проводившие в школах и ПТУ научные исследования, студенты, проходившие практику. Первая официальная школьная психологическая служба возникла в 1975 г. в Эстонии (бывшей в то время республикой СССР). С 1991 г. в школах официально введены ставки школьных психологов (ныне педагогов-психологов).

В настоящее время главной целью психологического обеспечения образования является создание условий, благоприятных как для обучения и развития учащихся, так и для профессионального роста педагогов. Не забыты и родители. Работа с ними также входит в обязанности педагога-психолога. Таким образом, **цель работы** по психологическому обеспечению образовательного процесса можно сформулировать как **повышение психологического благополучия детей, педагогов и других участников образовательного процесса.**

Среди основных **задач работы** по психологическому обеспечению образовательного процесса можно выделить:

1. Снижение уровня школьной дезадаптации (неспособность ребенка приспособиться к школе, ее условиям и требованиям). Решение данной задачи осуществляется по следующим направлениям: работа с детьми при поступлении в школу, когда их знакомят с особенностями обучения в школе, ее правилами, способствуют установлению взаимоотношений детей с одноклассниками и педагогами; помощь детям любого возраста при возникновении затруднений в учебе или во взаимоотношениях с другими детьми или педагогами, отклонений в поведении.

2. Помощь педагогам в организации индивидуализации обучения - диагностика индивидуальных особенностей детей и консультации для педагогов с целью построения учебных планов и заданий, максимально учитывающих особенности детей и уровень их развития.

3. Помощь педагогам в решении проблем, возникающих в процессе обучения и воспитания учащихся и работы с ученическими коллективами.

4. Повышение учебной и педагогической мотивации (мотивация - побуждение организма, вызывающее его активность в определенном направлении). Если ребенок учится целенаправленно, т. е. имеет развитую мотивацию, то повышается его желание учиться и успеваемость. То же происходит и в работе педагогов. Поэтому развитие мотивации - неотъемлемая часть работы педагога-психолога.

5. Снижение тревоги перед будущим. Выпускники школы во все времена испытывали определенную тревогу перед будущей самостоятельной жизнью. В социально и экономически нестабильном обществе уровень тревожности выпускников повышается. Его снижению способствуют психологическое консультирование и обучение молодых людей навыкам, необходимым для самостоятельной жизни.

6. Повышение уровня профессиональной информированности, жизненного и профессионального самоопределения, формирование навыков эффективного поведения на рынке труда у выпускников школ и профессиональных учебных заведений.

7. Повышение психологической компетентности руководителей образовательных учреждений, педагогических работников и родителей.

Реализация данных и других задач позволит существенно повысить качество образования. В настоящее время педагоги-психологи располагают современными методами, методиками и технологиями работы, позволяющими эффективно решать поставленные задачи.

Школьная психологическая служба до сих пор находится на этапе становления и интенсивного развития. В ней не все устоялось, подчас неясны критерии оценки работы педагогов-психологов, показатели эффективности деятельности специалистов и центров, показатели психологического благополучия и развития личности ребенка в образовательный период, иногда не хватает стандартизованного и сертифицированного инструментария. Работе педагогов-психологов мешает низкий уровень оснащенности деятельности (оборудование кабинетов, наличие современных диагностических и коррекционных средств), что увеличивает трудоемкость многих видов работ, снижает их эффективность. Однако высокий уровень владения методами и методиками может значительно повысить эффективность работы даже при плохом техническом оснащении.

Современный этап развития психологической службы в школе позволяет специалисту полностью выразить себя в работе, привнести в нее новое, отвечающее его идеалам, ценностям, профессиональным предпочтениям. (Успенский В.Б., Чернявская А.П. 2003)

### 3. Психологические принципы современного образования

Чаплина Г.В.

Один из ведущих исследователей проблем психологии высшего образования А.А. Вербицкий выделил следующие тенденции в образовании, которые проявляются и будут проявляться в разной степени до конца XX в.

Первая тенденция — осознание каждого уровня образования как органической составной части системы непрерывного народного образования. Эта тенденция предполагает решение проблемы преемственной не только между школой и вузом, но и, учитывая задачу повышения профессиональной подготовки студентов, — между вузом и будущей производственной деятельностью студентов. Это, в свою очередь, ставит задачу моделирования в учебной деятельности студентов производственных ситуаций, что легло в основу формирования нового типа обучения — знаково-контекстного, по А.А.Вербицкому.

Вторая тенденция — индустриализация обучения, т.е. его компьютеризация и сопровождающая ее технологизация, что позволяет действительно усилить интеллектуальную деятельность современного общества.

Третья тенденция — переход от преимущественно информационных форм к активным методам и формам обучения с включением элементов проблемного, научного поиска, широким использованием резервов самостоятельной работы обучающихся. Другими словами, как метафорично отмечает А. А. Вербицкий, тенденция перехода от «школы воспроизведения» к «школе понимания», «школе мышления».

Четвертая тенденция соотносится, по А. А. Вербицкому, «с поиском психолого-дидактических условий перехода от жестко регламентированных контролирующих, алгоритмизированных способов организации учебно-воспитательного процесса и управления этим процессом к развивающим, активизирующим, интенсифицирующим, игровым...». Это предполагает стимуляцию, развитие, организацию творческой, самостоятельной деятельности обучающихся.

Пятая и шестая тенденции относятся к организации взаимодействия обучающегося и преподавателя и фиксируют необходимость организации обучения как коллективной, совместной деятельности обучающихся, где акцент переносится «с обучающей деятельности преподавателя на познающую деятельность студента».

Тенденции изменения общей ситуации образования в конце XX столетия совпадают с общими принципами его реформирования в мире. Хотя эти принципы были сформулированы применительно к среднему образованию, они распространяются на все уровни общей образовательной системы, на все образование. Это следующие основные принципы:

— интеграция всех воспитывающих сил общества, органическое единство школы и других специальных институтов с целью воспитания подрастающих поколений;

— гуманизация — усиление внимания к личности каждого ребенка как высшей социальной ценности общества, установка на формирование гражданина с высокими интеллектуальными, моральными и физическими качествами;

— дифференциация и индивидуализация, создание условий для полного проявления и развития способностей каждого школьника;

— демократизация, создание предпосылок для развития активности, инициативы и творчества учащихся и педагогов, заинтересованное взаимодействие учителей и учащихся, широкое участие общественности в управлении образованием.

Реализация этих принципов предполагает изменение самого облика образовательной системы, ее содержания и организационных форм, что нашло наиболее полное отражение в проекте развития национальной школы. Согласно этому проекту, основанному на «Концепции общего и среднего образования», в основе реформирования образования лежат следующие базовые принципы: демократизация образования, его многоукладность и вариативность, регионализация, национальное самоопределение школы, открытость образования, гуманизация, гуманитаризация образования, его дифференциация и мобильность, развивающий, деятельностный характер, непрерывность образования.

Существенно, что эти принципы реформирования образования соотносимы с основными направлениями реформирования образовательных систем мирового сообщества, судя по материалам ЮНЕСКО («Образование в целях обновления, развития, в интересах демократии», 1990). К этим направлениям были отнесены: общепланетарный глобализм и гуманизация образования, культуроведческая социологизация и экологизация содержания обучения; междисциплинарная интеграция в технологии образования; ориентация на непрерывность образования, его развивающие и гражданские функции. В проекте развития национальной школы воспитывающий характер образования специально подчеркнут: «Отдельный и особо важный вопрос — воспитание гражданственности, самостоятельности, личной ответственности, понимания ценности служения обществу, солидарности при решении проблем построения демократического общества».

Рассмотренные принципы и направления образования отражают глобальные тенденции современного мира, выявляющиеся в процессах демократизации, глобализации, регионализации, поляризации, маргинализации и фрагментаризации. Очевидно, что меняющиеся в образовательном пространстве тенденции отражают общие направления изменения в мире, и наоборот, — эти направления суть отражение складывающихся тенденций в образовании.

Естественно, что происходящие в образовании изменения находили и находят воплощение в научном осмыслении, обобщении и в целом — в теориях обучения, в его основных направлениях. Эти изменения отражают и осознание обществом основных психологических принципов психического развития человека, которые должны быть учтены при «построении образования».

#### **4. Экологизация содержания обучения, как основное направление в реформировании образования.**

Ясвин В.А.

Разработка общих стратегий экологического образования изданы природы, координация усилий различных стран в этой сфере осуществляется на уровне Организации Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры (ЮНЕСКО). ЮНЕСКО считает своей стратегической задачей создание «глобальной сети образования». Необходимо, чтобы все школьные системы включали знакомство с глобальными проблемами, новостями, которые угрожают человечеству, формировали



## Литература:

1. Успенский В.Б., Чернявская А.П. Введение в психолого-педагогическую деятельность. Учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. — 176 с
2. Ясвин В.А. Психология отношения к природе. —М.: Смысл, 2000. — 456 с. (глава1.)

## Самостоятельная работа магистранта:

1. Задание для первой подгруппе: Изучить главу 1. Электронного учебника «Педагогическая психология как наука о взаимосвязи образования и развития». Разработано Б.П. Бархаевым, . <http://website-seo.ru/244-068202031.html> Читать юниты » 0682.02.03;1 (Приложение 1)
2. Задание для второй подгруппе: Изучить тему: «Концепции педагогического процесса и его психологические основания». Глава 2. Образование как социокультурный феномен. - Педагогическая психология: Учеб. для студ. высш учеб заведений / Под ред. Н.В. Ключевой. - М.: П24 Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. - 400 с.

## Семинарское занятие 1. Современные психологические вопросы образования

### Мотивация к научно-поисковой деятельности.

**Цель:** - Определить психологические черты образования в рассматриваемом материале (Материал самостоятельной работы).

**Задачи:** - Подчеркнуть сущность образовательного процесса в становлении личности обучающихся.

- Выявить пути и средства повышения эффективности образования в рассматриваемом материале.
- Обозначить предполагаемый проект содержания образования, в соответствии требованиям современного общества. (На основе изучаемого материала).

### Обсуждение проблем:

Вопросы для обсуждения:

- Как рассматривается образование в контексте психологии?
- Выделите общие стороны психологического определения различными учеными Успенского В.Б., Чернявской А.П. и авторов рассмотренных вами. (1-я группа-Бархаева Б.П.; 2-я группа-Ключева Н.В.)
- Имеется ли единство мыслей по проблеме образования у ваших авторов и Ясвина В.А.?
- Можете ли обосновать, что изученный вами материал значимее?

### Психолого-педагогическая рефлексия:

1. Определить психологическую трактовку современного образования.

## **Заключение:**

1. Разработать инфографик (схему) современного психологического содержания образования.

## **Тема 2. История и современное состояние психологии образования.**

План:

1. Психологическая служба, или школьная психология за рубежом
2. Практическая психология образования в России
3. Психологическая служба в Кыргызстане.

**Основные понятия:** психологическая служба, практический психолог, элемент государственной службы образования, функции психолога, съезд психологов, психологический тест

### **1. Психологическая служба, или школьная психология за рубежом**

И. В. Дубровина

Психологическая служба образования или школьная психология существует во многих странах, охватывая всю систему обучения и воспитания ребенка с дошкольного возраста до окончания школы, и имеет почти вековую историю. В качестве примера познакомимся с опытом школьной психологии ряда стран.

Наиболее представлена эта служба в США, где она начала развиваться с начала 1800-х гг. и в настоящее время является одной из наиболее жизненных и действенных направлений современной психологии.

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

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 г. в практику специалистов-консультантов службы «гайденс» прочно вошли батареи тестов как основной инструмент деятельности.

Функции измерения и тестирования – исторически более ранние и в наибольшей степени применяются в практике. Основной сферой приложения сил школьного психолога традиционно считается измерение с применением стандартизованных тестов.

Однако 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. Важное значение для развития школьной психологической службы имела конференция в Уэльсе (1973), на которой рассматривались вопросы о целях и роли школьной психологической службы, об этических и юридических ее основаниях, проблемах профессионализации школьного психолога, содержание программ обучения школьного психолога и т. д. 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.

Интересен опыт развития школьной психологической службы во Франции. Отцом французской школьной психологии называют Альфреда Бине, начавшего свои исследования в этой области еще в 1894 г. 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 служба. В 1947 г. в Париже начала работать группа школьных психологов под руководством профессора А. Валлона. В отличие от тех задач, которые ставил перед школьной психологической службой А. Бине, А. Валлон полагал, что ее цель 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 гг.

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. Это объясняется тем, что психологическая служба образования была сосредоточена именно в начальной школе, когда такой отбор детей для обучения в разных типах школ наиболее актуален.

Для решения этих задач в 1960 г. открываются четыре психологических центра – в Париже, Бордо, Гренобле и Безонсоне. Однако 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.

С середины 80-х годов начинается новый этап в развитии практической школьной психологии во Франции. В 1985 г. была создана рабочая группа, состоящая из представителей пяти различных организаций – членов Национальной ассоциации психологов (ANOP). Эта группа провела специальную работу по определению функций педагогического психолога во Франции. Было подчеркнуто, что функции педагогического психолога, так же как функция любого практического психолога, должны.

В последующее время 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

Определенный опыт организации и деятельности школьной психологической службы накоплен и в странах Восточной Европы (*Шванцара Й.*, 1978; *Черны В.*, 1983; *Витцлак Г.*, 1986, и др.). 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 системы народного образования в странах Восточной Европы занимает существенное место в деле воспитания и обучения детей, подростков и юношей. (И. В. Дубровина 2004)

## **2. Практическая психология образования в России**

И. В. Дубровина

В России первые попытки практического использования психологии в обучении и воспитании детей возникли еще на рубеже XIX–XX вв. и связаны с так называемой педологией, которую И. А. Арямов (1928) определял как науку о развивающемся, растущем человеке, охватывающую все его социально-биологические особенности и в которой М. Я. Басов видел «...научный синтез всего того, что составляет существенные результаты отдельных научных дисциплин, изучающих развивающегося человека...» (*Басов М. Я.*, 1931, с. 18).

И только в конце 60-х годов у нас возобновился активный поиск форм практического участия психологов в работе школы. Это стало возможным потому, что в психологии и педагогике возникли необходимые теоретические и практические предпосылки: внедрение системного подхода к психологическому и педагогическому анализу процессов развития личности; выявление некоторых общих закономерностей психического развития и разработка средств диагностики уровня развития; подход к воспитанию как процессу управления развитием и понимание взаимосвязей индивидуального и коллективного в развитии; углубление интеграционных процессов научного знания на уровне педагогики; улучшение психологической подготовки будущих учителей и др.

С начала 80-х годов происходит интенсивное становление психологической службы в системе образования страны. Это было обусловлено потребностью общества, бурное социальное развитие которого резко повысило требование к творческому и нравственному потенциалу личности.

Большое значение для развития представлений о школьной психологической службе имел «круглый стол» «Психологическая служба в школе», который был организован журналом «Вопросы психологии» в 1983 г. В том же году прошла Всесоюзная конференция психологов в Таллинне. Целью конференции являлись анализ результатов ведущихся во многих городах и республиках страны экспериментов по созданию школьной психологической службы, определение уровня ее теоретико-методической обеспеченности и обсуждение организационных вопросов по дальнейшему развертыванию психологической службы в стране.

В 1984 г. в Москве в Институте психологии АН СССР состоялась I Всесоюзная конференция по вопросам психологической службы в СССР. В рамках конференции работала секция «Психологическая служба школы». В центре внимания участников секции стояли вопросы психологического обеспечения учебно-воспитательного процесса школы. В докладах и выступлениях подчеркивалось, что в развитии школьной

психологической службы имеется определенный прогресс, что стала очевидной ее необходимость в системе народного образования.

Существенным этапом развития школьной психологической службы стал многолетний (1981–1988) эксперимент по введению в школы Москвы должности практического психолога. Научно-методическое обеспечение эксперимента было разработано и осуществлено лабораторией научных основ детской практической психологии НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР (сейчас – Психологического института Российской Академии образования). Целью эксперимента явилось изучение теоретических и организационных проблем, связанных с введением в школу должности психолога, создание структуры школьной психологической службы для последующего внедрения ее в систему народного образования. В ходе эксперимента проверялись две основные модели этой службы: работа психолога непосредственно в школе и деятельность районного Центра психологической службы.

Теоретическое изучение проблемы и обобщение результатов работы школьных психологов позволили сформулировать цели и задачи школьной психологической службы, решить ряд вопросов, связанных с ее научно-методическим обеспечением, определить содержание и формы работы школьного психолога, его основные функции, права и обязанности, разработать систему психологической службы в народном образовании. На основе анализа результатов эксперимента разработано Положение о психологической службе народного образования (1989), которое широко используется в стране.

В 1988 г. вышло Постановление Государственного комитета СССР по образованию о введении ставки школьного психолога во все учебно-воспитательные учреждения страны, что явилось правовой основой деятельности школьного практического психолога, определило его социальный статус, права и обязанности.

С этого момента служба энергично развивается почти во всех регионах страны. Происходит расширение сферы деятельности детского практического психолога: служба начинает охватывать всю систему обучения и воспитания от дошкольного (детские сады, детские дома) возраста до ранней юности (школы, лицеи, гимназии, ПТУ, колледжи, школы-интернаты и пр.). Соответственно меняется название службы – не школьная психологическая служба, а психологическая служба образования или практическая психология образования.

Многие руководители образовательных учреждений, учителя, воспитатели, родители все больше осознают полезность психологической службы. Это формирует в обществе потребность в детских практических психологах. Поэтому создаются факультеты практической психологии в педагогических университетах и институтах, возникают различной длительности курсы переподготовки специалистов с высшим педагогическим образованием, увеличивается количество профессиональных объединений разного уровня и разной структуры для повышения квалификации работающих практических психологов образования.

Начинает вырисовываться структура службы: во многих регионах России уже созданы районные или городские психологические кабинеты и центры.

Общественное признание психологической службы получила на I съезде практических психологов образования Российской Федерации, который прошел в Москве в июне 1994 г. Съезд (более 1500 делегатов из всех регионов страны) отметил, что в настоящее время психологическая служба становится органичным и необходимым элементом государственной службы образования, именно она определяет стратегию педагогики развития. Выступающие на съезде подчеркивали, что современная образовательная ситуация характеризуется развитием инновационных процессов. Многие сложности работы практического психолога продиктованы прежде всего тем, что он начинает работать не в устоявшейся системе, а в атмосфере инновационных начинаний.

Однако именно это порождает множество возможностей и делает его деятельность плодотворной. Съезд показал, и это очень важно, что практические психологи начали осознавать самих себя как полноправных специалистов, имеющих четко определенные профессиональные функции, цели и средства деятельности, ясно понимающих свое место в образовательной системе.

Коллегия Министерства приняла развернутое Постановление, исполнение решений которого было проанализировано и оценено на II съезде психологов образования, прошедшем в октябре 1995 г. в Перми. Он также был весьма представительным, на него приехали делегаты из 70 регионов страны. (И. В. Дубровина 2004)

### **3. Психологическая служба в Кыргызстане.**

О.А. Коржова, Н.А. Шкарупа.

Значимость школьной психологической службы в системе народного образования на сегодняшний день велика.

Одной из важных задач школьного обучения является развитие личности детей, сохранение и укрепление здоровья школьников, т.е. сохранение детства как важнейшего ресурса современного общества и традиции своего содержания. Объектом школьной психологической службы выступает обучение и психологическое развитие ребёнка в ситуации школьного взаимодействия. Однако при разработке и оценке программы обучения ключевым параметром по –прежнему остаётся степень усвоения необходимого минимума знаний. Именно такой подход, по мнению И.В. Дубровиной, и интенсификация образования, ориентация на “среднего ” ученика привели к деиндивидуализации процесса обучения.

Анализ психологической службы в мировом образовательном пространстве показывает, что ее формирование и развитие происходит в течение последних 100 лет. Наиболее представлена эта служба в США, где она и в настоящее время является одной из наиболее жизненных и действенных дисциплин современной психологии. В 60-х годах в США была создана профессиональная организация школьных психологов, которая стала изучать цели и роль школьной психологической службы, ее этические и юридические основания, проблемы профессионализации школьного психолога, содержание программ обучения школьного психолога и т.д. В 80-х годах в США была организована Национальная ассоциация школьных психологов. Параллельно с развитием школьной психологической службы в США происходит ее формирование и в других странах (Великобритания, Франция, Германия и т.д.). В течение последних двух десятилетий происходит достаточно интенсивный процесс становления и роста психологической службы в системе образования стран постсоветского пространства, и в частности, Кыргызской Республики. Однако отсутствие рефлексии исторического контекста процесса становления психологической службы в школе может привести к его торможению или разрушению уже достигнутых результатов. В связи с этим, целью исследования является развитие этапов становления психологической службы образования в Кыргызской Республике (КР), анализ основных достижений и проблем на современном этапе, а также выделение перспективных линий ее развития. В Кыргызстане психологическая наука сравнительно молода. Ее возраст насчитывает около 40–50 лет. Базой развития научной психологии в республике, по мнению В. Баландиной и Н.Н. Палагиной, является советская психологическая школа, государственная программа ликвидации безграмотности населения и подготовки научных кадров. Ими были выделены несколько этапов развития психологии в Кыргызстане: первый этап – введение психологии как учебной дисциплины в вузах, второй этап – создание научных школ и лабораторий и, наконец, третий этап – расширение сферы психологических услуг.

Психологическая наука в республике стала развиваться постольку, поскольку была необходимой дисциплиной при подготовке школьных учителей. Этот запрос сформировался с развитием высшего педагогического образования. В 1941 г. В республике действовали педагогический и три учительских института с охватом 2404 студентов. После войны, в 1948 г. Был открыт учительский институт в Джалал-Абаде, в 1951 г. – в Нарыне. Также, на базе учительских институтов были открыты в 1951 г. Ошский, в 1952 г. – Кыргызский женский институт и Кыргызский Государственный университет, в 1953 г. – Пржевальский педагогический институт. Соответственно возникла проблема преподавания психологии и подготовки квалифицированных кадров. Психология долгое время относилась к системе педагогических наук и только в 70-е гг. XX в. Выделилась в особую отрасль – психологические науки. Подготовка психологических кадров в нашей республике всегда была сложной проблемой. В школе эта дисциплина не преподавалась, и делать целевой набор на психологические специальности в центральные вузы считалось нецелесообразным, поскольку выпускников было негде трудоустроить, а специалисты из центра на периферию не ехали. Направление на учебу по психологическим специальностям в центральные вузы Союза оправдывало себя лишь в том случае, если выпускник оставался в аспирантуре и возвращался в республику уже с правом преподавания в вузе.

Именно на третий период приходится начало создания психологической службы в образовании и, в частности, в школах КР. Важным этапом развития школьной психологической службы в СССР стал эксперимент по введению в школе должности психолога, проведенный в Москве в 1982–1987 гг. В.И. Дубровиной.

Целью эксперимента являлись разработка теоретических и организационных вопросов, связанных с работой психолога в школе, создание модели школьной психологической службы для последующего внедрения ее в систему народного образования. В эксперименте участвовали сотрудники лаборатории психологической службы школы НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР и группа практических психологов, работающих непосредственно в школах или в кабинетах психологической службы при РОНО. В различных регионах СССР начала создаваться психологическая служба в школе. Рассматриваемая проблема в 80-х гг. явилась предметом многочисленных форумов и дискуссий.

Она обсуждалась на выездных научных сессиях пленума ЦК Общества психологов СССР в Ярославле (1978), в Алма – Ате (1980), на симпозиуме “Психодиагностика в школе” в Таллинне (1980). Особенно остро вопрос школьной психологической службы был поставлен на Всесоюзной конференции в Москве (апрель 1987), поскольку к тому времени была доказана на практике важность такой службы в школе (опыт Эстонии, эксперимент И.В. Дубровиной). Однако, несмотря на актуальность организации психологической службы в народном образовании и официальный статус ее признания, как указывает Б.С. Тетенькин,

Существовало множество проблем, затрудняющих процесс создания школьной психологической службы. Бесспорно, что важнейшим тормозом реализации, поднятой проблемы являлся недостаток необходимых кадров. Об этой проблеме говорится и в работе В. Баландиной и Н.Н. Палагиной: “Введение психологической службы в школе в 80-х годах, а с 1998 г. В госучреждениях дало новый толчок развитию психологии”. В течение 80-х гг. XX в. предпринимались шаги по внедрению психологических знаний в форме факультативного курса в некоторых школах гг. Бишкека и Токмака. В период 1987–1989 уч. г. Функционировал семинар “Учитель – психолог” при Лебединовской СШ № 1, семинар “Мастер-психолог” при УПК -2 г. Бишкек.

Большая работа проводилась в Республиканском центре профориентации молодежи. Была организована психологическая служба в ряде школ, в частности, при СШ №47, 12, 32, 65, 66, 67 и др.

При методическом отделе Республиканского Дворца Пионеров проводилась организационная работа по созданию консультативной психологической службы. В рамках указанного направления был проведён ряд научных исследований. Завсектором педагогики и психологии КИРГНИИП А.А. Адыкулов исследовал психологическое образование учащихся подросткового возраста и адекватные пути активизации их социальной позиции. На основе материала, полученного С. Амерхановой и Б.С. Тетенькиным, была создана авторская программа по психологии для педклассов СШ No 27, 38 г. Бишкек. Кроме того, была организована профессиональная диагностика учащихся в СШ No15, 7, 62 г. Бишкек совместно с методистом ГУНО В.С. Тепляковым.

Изучение теоретических проблем школьной жизни, психологической службы, ознакомление с опытом постановки ее в других республиках, в частности, в Эстонии, личное участие Б.С. Тетенькина (1991) в обсуждении этих проблем на Всесоюзных конференциях (г. Грозный, 1986; г. Москва, 1987), а также анализ первых попыток внедрения психологических знаний в практику школ нашей республики позволили ему выйти на эксперимент по первоначальной подготовке учителей-психологов в школах Свердловского района г. Бишкек, который работал в течение 1988/89 уч. г. В начале 90-х годов подобная работа была продолжена. Однако опыт показывает, что необходимость психологической службы в школе не находит понимания у чиновников. В течение 10 лет эта должность отменялась депутатами Городского Кенеша, а затем вводилась вновь 4 раза. Должность психолога вновь вводится на основании постановления Городского Кенеша депутатов от 26.01.98 г. “О введении должности психолога в учреждениях народного образования в пределах утвержденного фонда заработной платы”. Существует официальное постановление о введении должности психолога в г. Бишкек, к сожалению, такого же постановления нет на уровне республики до настоящего времени. Недостаток квалифицированных кадров психологов ощущается довольно остро и в наше время, несмотря на то, что психологическая специальность стала популярной и подготовку по этой специальности ведут в настоящее время семь крупных вузов республики: Кыргызский Государственный Национальный университет, Ошский Государственный университет, Кыргызско-Российский Славянский университет, Американский университет в Центральной Азии, Институт лечебной педагогики и специальной психологии при Кыргызском Государственном педагогическом университете им. Арабаева, Кыргызско-Российская академия образования, Бишкекский филиал Международного Славянского института. Опыт мирового образовательного пространства показывает, что психологическая служба может формироваться двумя путями (моделями): первый заключается в том, что психолог работает непосредственно в школе, а второй – в создании районных психологических центров.

В нашей республике, и, в частности, в городе Бишкек, психологическая служба в школе развивается по первому пути. Пилотное интервьюирование психологов пятнадцати школ города Бишкек показало, что существует ряд актуальных проблем, связанных в первую очередь с материально – технической обеспеченностью школьной психологической службы. Затруднено обновление психологического инструментария в кабинетах школьного психолога. Более того, отдельные кабинеты имеют не все школьные психологи. Еще одной важной проблемой является профессиональная подготовка психологов. Школьному психологу приходится работать с самой широкой проблематикой. Сюда включается психологическое сопровождение учащихся различных возрастов (под психологическим сопровождением понимается своевременная диагностика и развитие личности учащегося); работа с диадами “учитель– ученик”, “учитель– учитель”, “учитель– родитель”; участие в разработке обучающих программ с учетом возрастных психологических особенностей учащихся, а также ряд других задач. Для решения поставленных перед психологом системы образования задач специалист должен иметь высшее психологическое образование, кроме того, необходимо постоянное

повышение квалификации. Именно компетенция практического психолога позволяет своевременно фиксировать качественные изменения в психическом развитии учащихся, знать их возрастные и индивидуальные особенности и помогать педагогическому коллективу школы максимально эффективно использовать средства и методы учебно-воспитательной работы. Сегодня повышение квалификации Школьных психологов г. Бишкек проводится силами самих же психологов. Ими организовываются ежемесячные семинары на заданные тематики. Инициатором проведения подобных семинаров является городской департамент образования в лице руководителя школьной психологической службы города. С целью повышения квалификации специалистов - психологов, работающих с детьми, в том числе и в образовательных учреждениях, в последние годы проводится при поддержке Детского фонда ООН (ЮНИСЕФ) и при участии кафедры психологии Кыргызско-Российского Славянского университета проводится Летняя психологическая школа, куда приглашаются известные психологи Санкт-Петербурга – Э.Г. Эйдемиллер, И.М. Никольская, Н.В. Александрова. Тематика этих школ весьма актуальна и затрагивает такие важные проблемы, как психологическое консультирование и психотерапия сирот и подростков из дисфункциональных семей. Если обратиться к анализу других учреждений системы образования КР, то можно отметить, что достаточно активно начинает развиваться психологическая служба в негосударственных дошкольных образовательных учреждениях (ДОУ). Так, в г. Бишкек существуют около 10 крупных негосударственных центров по развитию детей дошкольного возраста, а также подготовке их к школе, в штате которых есть психолог. К сожалению, в государственных ДОУ ситуация не так оптимистична. Отсутствие государственного финансирования, условий для работы психолога привели к тому, что только в нескольких детских садах работают психологи. Еще одним аспектом развития психологической службы в образовании является введение психологической службы в систему специальных и высших учебных заведений. Создание психологических центров и кабинетов в колледжах, ПТУ, институтах и университетах будет способствовать более успешной адаптации студентов -первокурсников, оптимальному выбору профессионального пути, распространению психологической культуры не только в среде учащихся, но и преподавателей, созданию положительного психологического климата в учебном заведении, формированию навыков эффективной саморегуляции у учащихся. На данный момент психологическая служба в вузе существует только в университете “Манас”. В сфере профессионального образования психологическая служба есть в профессиональных лицеях города Бишкек.

#### **Литература:**

1. Практическая психология образования; Учебное пособие 4-е изд. / Под редакцией И. В. Дубровиной — СПб.: Питер, 2004. — 592 с:
2. О.А. Коржова, Н.А. Шкарупа. Этапы становления психологической службы образования в Кыргызской Республике. Статья /Вестник т.7, №5. – КРСУ, Бишкек, 2007

#### **Самостоятельная работа магистранта:**

1. Прочитать пособие Н.Н.Палагиной, В.С.Баландиной «К истории психологической науки в Кыргызстане» - Б.: Издательство КРСУ, 2005. -74 с.
2. Задание первой подгруппе: Изучите содержание диссертационных работ ученых-психологов, исследовавшие вопросы развития детей дошкольного возраста.

3. Задание второй подгруппе: Изучите содержание диссертационной работы ученых-психологов, исследовавшие вопросы развития детей младшего школьного возраста.

## **Семинарское занятие 2. Теория и практика современной психологической науки**

### **Мотивация к научно-поисковой деятельности.**

#### **Цель:**

Отметить тенденции к дальнейшему теоретическому изучению проблем, поставленных исследователем, а так же применение результатов на практике.

#### **Задачи:**

- Изучить методы исследования, используемые в диссертационной работе, и полученные результаты в ходе решения поставленных проблем.
- Определить значение психологических исследований ученых в системе психологической науки и образования.
- Сопоставить и проанализировать актуальность диссертационных работ в организации психологической службы в образовательной системе Кыргызстана.

#### **Обсуждение проблем:**

##### **Вопросы для обсуждения:**

- Какие проблемы рассматривают ученые-психологи Кыргызстана?
- Дайте обоснование того, что в изученной вами диссертационной работе есть возможности применения в психологической службе образования.
- Что вы можете предложить по материалу предложенной второй подгруппой?

#### **Психолого-педагогическая рефлексия:**

2. Подвести итоги о взаимосвязях и взаимообусловленности научно-психологических исследований психологической службой образования.

#### **Заключение:**

- 1.Разработать сравнительную схему развития психологической службы образования и психологической науки в XX веке и начале XXI-веке.

## **Раздел 2 Деятельность психолога в образовании**

### **Тема 3. Основные направления деятельности психолога в образовании.**

#### **План:**

- 1.Психолого-педагогическая диагностика
- 2.Коррекционно-развивающая работа
- 3.Психолого-педагогическое консультирование
- 4.Психопрофилактика <http://vashpsixolog.ru/index.php/preventive-work-of-a-psychologist-in-the-school> и просвещение

**Основные понятия:** психодиагностика, адаптация, уровень обученности, профориентационная работа, коррекционно-развивающая работа, здоровый образ жизни, саморегуляция, консультирование, социализация, психопрофилактика, эмоционально-поведенческие нарушения, коммуникативные умения

### ***1. Психолого-педагогическая диагностика***

Осипова Е.А. Чуменко Е.В.

*Цель* данного направления деятельности — психолого-педагогическое изучение индивидуальных особенностей личности учащихся для выявления причин возникновения проблем в обучении и развитии; определения сильных сторон личности, ее резервных возможностей, на которые можно опираться в ходе коррекционной работы; раннего выявления профессиональных и познавательных интересов; определения индивидуального стиля познавательной деятельности и др.

Основанием для проведения психодиагностических мероприятий является план работы школы.

Массовая диагностика носит ограниченный характер. Основными в работе педагога-психолога являются три диагностических минимума

*Первый психодиагностический минимум* проводится в начальный период обучения в школе в два этапа. Цель диагностического исследования на первом этапе – выделение группы детей, у которых осложненно протекает процесс адаптации. На втором этапе проводится изучение личностных и индивидуальных особенностей учащихся для выделения групп детей, находящихся в социально опасном положении, учащихся с повышенными интеллектуальными способностями, имеющих особенности обучения и развития для психолого-педагогического сопровождения или определения индивидуального образовательного маршрута.

*Второй психодиагностический минимум* проводится также в два этапа – в четвертом и пятом классах. Основная цель диагностики в четвертом классе – мониторинг процесса обучения и уровня обученности учащихся для организации профилактической и развивающей работы, подготовки психолого-педагогических рекомендаций педагогам средней школы. Цель диагностики в пятом классе – содействие созданию благоприятных социально-психологических условий учащимся и классным коллективам в период перехода из начального в среднее звено школы.

*Третий психодиагностический минимум* проводится на этапе допрофильной подготовки с целью определения способностей и склонностей учащихся. Результаты этого минимума служат основанием для организации последующей профориентационной работы.

Другие диагностические мероприятия могут осуществляться согласно плану работы учреждения с целью обеспечения выполнения основных задач, а также в случаях необходимости подготовки психолого-педагогической характеристики на отдельных учащихся.

Все диагностические мероприятия с учащимися могут проводиться только с согласия родителей или лиц, их замещающих. Форму получения согласия учреждение образования определяет самостоятельно.

Некоторые диагностические мероприятия, такие как диагностика социально-психологического климата классных коллективов, анкетирование учащихся и родителей по отдельным проблемам, могут осуществляться совместно с классными руководителями и педагогами социальными.



## 2.Коррекционно-развивающая работа

Осипова Е.А. Чуменко Е.В.

*Цель* данного направления работы – *создание условий для коррекционно-развивающей поддержки всем нуждающимся учащимся через оказание услуг или направление к соответствующим специалистам.*

В рамках данного направления педагог-психолог на основании собственных наблюдений, а также наблюдений классных руководителей, педагогов-предметников, педагога социального, родителей, а также на основании результатов диагностических мероприятий выделяет группы детей, нуждающихся в коррекционной поддержке. Педагог-психолог мотивирует учащихся и их родителей на посещение коррекционных мероприятий. Включение учащихся в коррекционные группы возможно только с разрешения родителей или лиц, их замещающих.

Педагог-психолог располагает сведениями об учреждениях, организациях и специалистах, оказывающих специальные медицинские, психологические, психотерапевтические услуги. Направляет учащихся на консультации или в коррекционные группы, работающие в региональных центрах, в том числе социально-педагогических, центрах внешкольной работы, центрах коррекционно-развивающего обучения и реабилитации и т. д. Поддерживает связь с ведущими коррекционных групп, собирает информацию о происходящих изменениях (ведет учет, базу данных). На основании рекомендаций, полученных от ведущих групп, формулирует систему мер для педагогов и классных руководителей с целью поддержки результатов коррекционной работы с учеником. При отсутствии возможности оказания ребенку психологической коррекционно-развивающей помощи в условиях центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (ЦКРОиР) (например, в силу территориальной удаленности) специалисты данного центра составляют совместно с педагогом-психологом школы развернутую коррекционно-развивающую программу, оказывают методическую помощь. Коррекционно-развивающая работа педагога-психолога в школе ориентирована на коррекцию межличностных отношений в классах, содействие преодолению кризисных периодов в жизни учащихся (например: переход в среднюю школу, в профильные классы, вступление в подростковый возраст, подготовка к сдаче экзаменов и т. п.) через систему больших психологических игр, малых тренингов с коллективами классов. Значимым направлением развивающей работы педагога-психолога является помощь старшеклассникам в определении их жизненных планов, в прояснении временной перспективы, в профессиональном и личностном самоопределении. Психолог организует коррекционно-развивающую работу в виде факультативов, кружков, клубов, в рамках часов школьного компонента.

Основная роль в коррекции познавательной сферы учащихся младших классов, имеющих трудности в обучении, принадлежит школьным логопедам и дефектологам. В тех случаях, когда в населенном пункте отсутствуют учреждения и организации, оказывающие специализированную психологическую помощь, и невозможно осуществить диспетчерскую функцию, педагог-психолог ведет коррекционные группы, в том числе психотерапевтической направленности.

В ходе коррекционно-развивающей работы особое место занимает здоровьесберегающая деятельность.

*Основная цель* данного направления – *формирование установок на здоровый образ жизни, содействие в сохранении и укреплении здоровья у участников учебно-воспитательного процесса.*

*Формами реализации* данного направления являются: мониторинг психофизиологического и эмоционального состояния учащихся в учебно- воспитательном

процессе; посещение уроков с целью наблюдения за соответствием режима учебных занятий, методов преподавания, структуры урока, условий внешней среды возрастным особенностям учащихся; информирование классных руководителей, педагогов-предметников об особенностях здоровья, работоспособности, типе высшей нервной деятельности учащихся.

Педагог-психолог на основании данных мониторингов выделяет группы для организации последующей психолого-педагогической работы. В процессе развивающих мероприятий педагог-психолог обучает учащихся навыкам оценки и саморегуляции двигательной активности, эмоционального состояния, управления стрессом. Осуществляет психологическую профилактику вредных привычек, пагубно влияющих на состояние здоровья.

### **3. Психолого-педагогическое консультирование**

Осипова Е.А. Чуменко Е.В.

*Цель данного направления работы – оказание помощи учащимся, их родителям и педагогам в решении актуальных задач развития, социализации, учебных трудностей, проблем взаимоотношений*

Психолого-педагогическое консультирование носит характер индивидуальной или групповой работы и реализуется по отношению ко всем участникам учебно-воспитательного процесса.

Для учащихся возможны такие консультативные формы, как телефон доверия, консультирование в школьной печати, групповые консультации на классных часах, а также психологическая поддержка в экстренных случаях. Консультации для родителей организуются по специфическим проблемам учащихся (например: информирование о школьных трудностях их ребенка, разъяснение особенностей переживаемого ребенком возрастного этапа, информирование об особенностях взаимодействия с детьми-подростками, характере оказания помощи в подготовке домашних заданий и т. п.).

С педагогами проводятся психолого-педагогические консилиумы по вопросам предотвращения дезадаптации учащихся, индивидуальные консультации в случаях возникновения острых проблемных ситуаций. В случае появления запроса на психотерапевтическое и психологическое консультирование по личным проблемам со стороны родителей или педагогов педагог-психолог выполняет диспетчерскую функцию, направляя к другим специалистам, сведениями о которых он располагает.

### **4. Психопрофилактика <http://vashpsixolog.ru/index.php/preventive-work-of-a-psychologist-in-the-school> и просвещение**

Осипова Е.А. Чуменко Е.В.

*Цель принципиально важного направления школьной практической деятельности педагога-психолога – развитие психолого-педагогической компетентности (психологической культуры) учащихся, педагогов, родителей.*

Психопрофилактическая работа педагога-психолога строится в соответствии с планами работы учреждений образования, согласуется с заместителем директора по воспитательной работе. Осуществляется в интерактивной форме на педсоветах и

методических объединениях, родительских собраниях, классных часах и т.п. Содержанием психопрофилактической и просветительской работы для педагогов должно стать обучение педагогов учреждения образования технологиям проведения мероприятий по социализации учащихся на разных этапах обучения и воспитания, приемам интерактивного взаимодействия учителя с учениками, организации и проведения педагогического диагностического мероприятия и т.п.

Здесь психолог больше занимается методической работой. *Цель методической работы – накопление психологических методических материалов для организации учебного и воспитательного процесса и предоставление возможности их использования учителями, классными руководителями, руководителями методических объединений, администрацией школы.*

Методическая работа включает сотрудничество с заместителями директора школы по вопросам реализации поставленных перед учреждением образования задач, в том числе – участие в составлении плана работы школы, 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.

С учащимися мероприятия организуются на классных часах, с родителями – на родительских собраниях и др. К проведению этих мероприятий могут привлекаться соответствующие специалисты. Основой для выбора темы являются: ситуация в образовательной среде данной школы; психологическое содержание возрастных и кризисных периодов обучения; психологические аспекты трансформации образования. Еженедельное просветительское мероприятие должно стать нормой для педагога-психолога.

В рамках данного направления 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 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 классными педагогами и учителями-предметниками. Педагог-психолог в учреждении образования подчиняется руководителю (директору), свою деятельность координирует с заместителем руководителя (директора) по воспитательной работе.

Целесообразна организация **групп по следующим направлениям (примерная тематика):**

*для младших школьников:*

- эмоционально-поведенческие нарушения (например: агрессия, упрямство, несформированность произвольной сферы, тревожность, синдром двигательной активности и т. п.);
- коммуникативные умения (например: застенчивость, неуверенность, неумение вступать и поддерживать контакт со сверстниками и взрослыми и т.п.);
- коррекция познавательной сферы;

*для подростков:*

- коммуникативные умения (застенчивость, неуверенность, неумение вступать в контакт со сверстниками противоположного пола, противостояние вредному влиянию (курение, наркотики, алкоголь и т.п.));
- эмоционально-поведенческие нарушения ("трудные", группа риска с разными проявлениями);
- группы по подготовке волонтеров для работы со сверстниками; для старшеклассников: тренинг целеполагания, профессионального и личностного

### **Литература:**

1. Основные направления деятельности педагога-психолога (РБ) Методические рекомендации авторы-составители: Осипова Е.А. Чуменко Е.В. <http://vashpsixolog.ru/documentation-school-psychologist>
2. Практическая психология образования; Учебное пособие 4-е изд. / Под редакцией И. В. Дубровиной — СПб.: Питер, 2004. — 592 с:

### **Самостоятельная работа магистранта:**

1. Просмотреть аудио ролик доклада И.Б. Умняшовой по теме: «Перспективы развития психологической службы системы образования города Москвы». (Приложение 2)
2. Просмотреть аудио ролик по теме: «Модели взаимодействия психолога семьи и школы» (Приложение 3)

### **Семинарское занятие 3. Психологическое сопровождение образовательных учреждений.**

#### **Мотивация к научно-поисковой деятельности.**

#### **Цель:**

Определить особенности направлений деятельности психолога в образовании современности. Выявление роли психологического сопровождения в психическом развитии современных детей.

**Задачи:** - Изучить деятельность психолога в образовании, а также их участие в модернизации учебной деятельности.

- Выявить актуальные вопросы образовательных учреждений, нуждающиеся в психологическом сопровождении.
- Выявить пути развития медиации в деятельности психолога.
- Проанализировать организационную деятельность психологов образовательных учреждений Кыргызстана.

#### **Обсуждение проблем:**

Вопросы для обсуждения:

- Проанализируйте основные направления работы психолога в образовании.
- Какую модернизацию психологического сопровождения можно провести в сфере образования Кыргызстана.

### **Психолого-педагогическая рефлексия:**

Составьте профессиограмму психолога в образовании.

#### **Заключение:**

- 1.Разработать сравнительную схему развития психологической службы образования и психологической науки в XX веке и начале XXI-веке.

### **Тема 4.Принципы деятельности и содержание работы психолога в образовании.**

#### **План:**

1. Планирование работы психолога
2. Школьный психолог и его позиции
3. Особенности организации практической деятельности психолога
- 4.Содержание принципов и правил работы психолога.

#### **1.Планирование работы психолога**

Овчарова Р.В.

Планирование работы психолога состоит из перспективного плана на учебный год, месячного .календарного плана, еженедельных планов текущей работы и ежедневного рабочего плана.

*Перспективный план* работы психолога отражает стратегию психологической службы образовательного учреждения: цели и задачи психологического сопровождения естественного развития детей; выявление психологических причин трудностей развития, связанных с неэффективностью педагогического процесса; определение направлений педагогических экспериментов. Этот план обязательно соотносится с перспективными планами учреждения (школа, детский сад), представляется педагогическому совету и Утверждается руководителем учреждения.

*Календарные планы* помогают практическому психологу в полном объеме реализовать свои функции. Чтобы регулировать выполнение своих функциональных обязанностей, психологу удобнее в календарном плане-сетке предусматривать доминирующие виды деятельности, например:

*понедельник* — психодиагностика (психодиагностические процедуры и обработка результатов исследований);

*вторник* — психологическое консультирование («телефон доверия», индивидуальное и семейное консультирование);

*среда* — психопрофилактика и психокоррекция (проведение коррекционно-развивающих занятий с детьми, психологической гимнастики, сеансов психотерапии, групп личностного роста, тренинговых групп);

*четверг* — психологическое информирование педагогов и родителей (проведение семинаров для педагогов, лекторий для родителей, психолого-педагогические консилиумы, педсоветы, координационные совещания);

*пятница* — методическая работа, самообразование (подготовка докладов, лекций, бесед, программ тренингов и коррекционно-развивающих занятий, изучение новых технологий, повышение профессиональной и личностной компетентности).

В *плане-сетке на неделю*, который составляется на основе перспективного и календарного планов и учета психологических запросов клиентов, заявок администрации и педколлектива, отражается все содержание деятельности психолога, спланированное на конкретные дни недели и часы.

В *ежедневных планах* работы отмечаются конкретные виды деятельности и формы работы с учетом нормозатрат рабочего времени, предусмотренных нормативными документами.

**Требования к плану работы педагога-психолога учреждения образования.** При составлении плана необходимо учитывать:

цели и задачи образовательной деятельности своего учебного заведения;

приоритет прав и интересов ребенка;

нормы расхода времени на каждый вид деятельности.

План должен включать следующие разделы:

-название направлений (психодиагностическая работа, консультативная работа, психокоррекционная работа, информационная работа, методическая работа) и форм деятельности (уроки психологии, факультативы, тренинги, коррекционные группы, беседы, консультации, психолого-педагогические консилиумы);

-сроки их выполнения;

-ответственные лица;

-предполагаемые результаты.

При планировании своей работы психологу необходимо знать особенности этого процесса и его принципы.

Необходимо учитывать, что планируемые на любой период времени дела должны занимать только 60% времени, оставляя резерв. В течение дня следует выделять приоритеты, которые лучше выполнять в наиболее плодотворное и удобное время.

*Принцип Паретто* (соотношение 80/20) применительно к рациональному использованию времени означает, что 80 % конечных результатов достигаются только за счет 20 % потраченного времени, тогда как остальные 20 % итога поглощают 80 % рабочего времени.

В соответствии с *принципом Эйзенхауэра* необходимо основное внимание в своей работе уделять наиболее важным делам, а менее важные по возможности делегировать другим людям, даже если они являются срочными.

Планирование работы предусматривает наличие хронометража и графика рабочего времени психолога. (Овчарова Р.В., 2003)

## 2. Школьный психолог и его позиции

Овчарова Р.В.

*Позиция — это единство ведущей онтологической категории и ведущей деятельности специалиста.* Ведущей деятельностью психолога можно считать *сопереживание* (Ф.Е.Васильюк, Л.С.Выготский и др.)- Оно изначально психологично, просто и доступно каждому; явным образом пронизывает все частные деятельности психолога, наполняет их психологическим содержанием. Переживания клиента и сопереживания психолога — это две деятельности, хотя они совершаются вместе. В этом смысле психолог и клиент сопереживают отрезок жизни клиента. Со-переживание психолога и клиента есть прежде всего со-развитие, личностный рост, проявление культурной со-продуктивности, так как решение проблемы клиента есть шаг в личностном росте не только клиента, но и психолога.\*

Основными онтологическими категориями, на основе которых психолог видит клиента и его проблему, являются категории личностного роста и культурной продуктивности.

В отличие от представителей других «помогающих» профессий, от психолога требуется не лечение, воспитание, защита прав и интересов или отпущение грехов, а сопереживание, со-проживание отрезка жизни клиента, развитие его и со-развитие вместе с ним.

Кроме профессиональной позиции можно выделять социальные и личностные позиции психолога в профессиональной деятельности. Все они взаимосвязаны и взаимообусловлены и определяют профессиональные и ролевые стратегии психолога.

Педагогу-психологу приходится осваивать различные социальные роли и связанные с ними позиции, менять их в практической деятельности в зависимости от ситуации и характера решаемой проблемы. Это могут быть роли защитника интересов ребенка, психотерапевта, фасилитатора и др.

Выбор позиции влияет на технику взаимодействия с клиентом и определяет меру активности специалиста и степень его ответственности за результаты работы. С одной стороны, он зависит от индивидуальных особенностей психолога и установок клиента, с другой — диктуется концептуальной «школой» психолога и техническими особенностями используемых методов.

Авторитарная позиция «отца» характерна для реализации поведенческих и суггестивных методов, а авторитарная позиция «матери» — для медитативных техник. Позиция «сестры» адекватна клиент-центрированной терапии, нейтральная позиция «зеркала» — психодинамическим методам, позиция директивного «брата» — позитивной психотерапии.

Авторитарная позиция «сверху», подразумевает отношение к клиенту как к объекту психологических манипуляций, сопровождается пространственным дистанцированием (гипнотизер, возвышающийся над своим пациентом) и подкрепляется имиджем «всезнающего мудреца». Более современный партнерский подход базируется на видении пациента в качестве равноправного субъекта, на пространственном расположении «лицом к лицу» или «плечом к плечу в кругу», на демократичном образе психолога («простого парня» или «затейника»).

В групповых формах работы выделяют альфа-позицию эмоционального лидера, бета-позицию лидера-эксперта, гамма-позицию пассивного конформиста и дельта-позицию отвергаемого «козла отпущения», объекта групповой агрессии. Эти позиции психолог занимает сознательно соответственно фазе развития психотерапевтической группы, ее динамике.

Показатель профессионализма психолога — его способность сознательно и пластично занимать различные позиции, исходя из интересов клиента и требований используемых методов. (Овчарова Р.В.)

### **3. Особенности организации практической деятельности психолога**

Овчарова Р.В.

Организация практической деятельности — сложный процесс, требующий наличия не только профессиональных знаний и умений, но и определенных социально-психологических, материально-технических и других условий. В числе общих трудностей практических психологов фигурирует проблема профессионального самоопределения при недостаточно качественной профессиональной информации, проблема обретения своего лица и создания адекватной конкретным условиям авторской модели психологической службы при отсутствии надежной методической помощи со стороны администрации школы и специалистов профильных центров.

В этой ситуации многие психологи нуждаются в определении общих принципиальных подходов в организации школьной службы, которые предостерегали бы их от излишних крайностей.

**Основные формы организации практической деятельности психолога образования.** При большом разнообразии форм работы чаще всего психологу приходится использовать консультативную беседу, консилиум, тренинг, деловую игру и урок психологии.

Особенности организации •

*Консультативная беседа* используется с различными целями: для установления контакта с испытуемым и введения его в ситуацию эксперимента (*контактная беседа*); для проверки исследовательских гипотез (*экспериментальная беседа*); как метод получения данных о свойствах личности (*диагностическое интервью*); для оказания психологической помощи (*клиническое интервью*) (Е. Е. Данилова).

Названные виды беседы тесно связаны между собой и имеют общие элементы. Так, любая из них начинается с установления контакта и может содержать элементы диагностики и психологического воздействия на клиента. Консультативная беседа проводится по определенному плану. При этом степень ее стандартизации может быть различной: от жестко запрограммированного интервью по типу анкеты до разговора, протекающего в свободной форме, с определенной стратегией, но свободной тактикой.

Полностью *стандартизированная беседа* чаще применяется при массовых опросах, когда необходимо за короткий срок получить большой объем данных. В этом случае психолог в строгой последовательности предъявляет каждому испытуемому заранее составленные вопросы. Такая форма беседы позволяет получить хорошо сравнимые результаты, выразить их в количественной форме и не требует от психолога высокой квалификации. Однако регламентированная беседа ограничивает и не позволяет учитывать непосредственные реакции испытуемого и существенно уменьшает контакт с ним. Поэтому при индивидуальном обследовании, когда требуется проникнуть во внутренний мир личности, понять ее затруднения, такая форма беседы обычно не используется.

*Менее стандартизированная беседа* позволяет сохранить естественность ситуации и тем самым облегчает поддержание контакта с испытуемым. В этом случае психолог может индивидуализировать ситуацию опроса. Такая организация беседы требует большего профессионального мастерства, умения ориентироваться в ситуации клиента и менять тактику в зависимости от новых обстоятельств.

В большинстве случаев беседа является управляемой. Однако плодотворной может оказаться и *неуправляемая беседа*, которая носит исповедальный характер. В данном случае психолог занимает позицию активного слушателя, т.е. осуществляет так называемое эмпатическое слушание.

Беседа с детьми обладает определенной спецификой и является несравненно более сложным делом, чем беседа со взрослыми. Отличие ее состоит в том, что детей на беседу приводят обычно педагоги или родители, заметив какие-либо отклонения в их развитии и поведении. Поэтому у детей отсутствует какая-либо мотивация общения с психологом, и требуется большая находчивость и изобретательность, чтобы «разговорить» ребенка. Особенно это касается трудных детей, имеющих негативный опыт общения со взрослыми. В этих **случаях** полезным средством для приобщения ребенка к сотрудничеству является игра.

Основным элементом консультативной беседы является вопрос. Обычно вопросы разделяются на три группы:

*прямые*, т. е. непосредственно относящиеся к исследуемому предмету («У тебя есть друзья?»);

*косвенные*, помогающие опосредованно получить информацию («Что ты подарить другу на день рождения?»);

*проективные*, учитывающие идентификацию опрашиваемого с каким-либо лицом или группой и провоцирующие ребенка на спонтанные высказывания («У всех ли детей



есть друзья?»).

Использование вопросов второго и третьего типов необходимо при выявлении характеристик, трудно поддающихся осознанию, а также в тех случаях, когда ответ может обладать высокой социальной желательностью.

Индивидуальная тактика беседы предполагает соединение полярных позиций: позволить говорить ребенку совершенно свободно или проверить свою собственную гипотезу, управляя беседой.

Содержание беседы меняется в зависимости от целей (диагностическое интервью, экспериментальная, консультативная, клиническая беседа).

Все виды бесед предваряются контактной беседой, содержание которой обусловлено стремлением к доверительным отношениям с клиентом. В ней осуществляется следующая содержательная цепочка: интерес к личности, ее интересам, нахождение нейтрального общего интереса, принятие личности.

Диагностическое интервью содержит вопросы, целенаправленно раскрывающие те психологические особенности ребенка, которые фигурируют в локусе жалобы взрослых. Они необходимы для постановки психологического диагноза и подтверждения диагностической гипотезы психолога. Поэтому в ход беседы могут включаться другие психодиагностические методы.

Экспериментальная беседа включает отвлеченный анализ трудных ситуаций у детей и их причин, выявление особенностей их поведения, анализ способов его саморегуляции, разработку советов другу, попавшему в подобную ситуацию, определение источников получения информации детьми.

Консультативная беседа в зависимости от используемой модели может содержать вопросы, направленные на выяснение сути психологической проблемы педагогов и родителей, касающейся ребенка, и рекомендации по ее разрешению.

Клиническая беседа направлена на осознание проблем взрослыми на основе вербального (словесного) общения с психологом либо носит исповедальный характер.

*Урок психологии.* На уроках психологии ученик может **получить** знания о самом себе, научиться применять полученные знания на практике: в собственном поведении, общении и деятельности. Эти знания и умения помогут ему стать социально адаптированным; будут способствовать личностному росту, самоопределению и поиску жизненных ценностей; создавать условия для раскрытия творческого потенциала; дадут некоторые сведения о психологических функциях, психических процессах и состояниях; будут содействовать развитию культуры общения и обогатят поведенческий потенциал.

Вполне понятно, что классическая форма преподавания не позволяет эффективно решать эти задачи. На уроках психологии рекомендуется использовать лекции, психодиагностические практикумы, экспрессивные методы творческого самовыражения, социально-психологический тренинг, дискуссии, анализ конкретных ситуаций, игровое моделирование, имитационные игры.

По своей форме уроки психологии напоминают социально-психологические тренинги, техника которых довольно эклектична. Несмотря на наличие конкретного плана, урок нельзя ограничивать четкими рамками программного ведения, так как в намеченный замысел могут вноситься изменения по ходу занятия.

Особо следует сказать о роли преподавателя психологии. Она достаточно сложна, так как включает в себя функции педагога, психолога, руководителя малой группы и ее участника одновременно. Как учитель преподаватель психологии дает теоретические знания, организует и направляет групповую дискуссию по обсуждению различных психологических проблем. Как психолог он грамотно осуществляет все психологические процедуры, их анализ и интерпретацию таким образом, чтобы это и служило целям обучения, и способствовало созданию обстановки доверия на занятии. Он организует групповую рефлексивную и осуществляет функцию оказания поддержки. Как руководитель

малой группы психолог осуществляет руководство всем процессом, творчески меняя стиль руководства. Как член группы он наравне с ребятами принимает участие во всех играх, упражнениях, творческих заданиях. (Овчарова Р.В., 2003)

#### 4.Содержание принципов и правил работы психолога.

Крылов А.А., Юрьев А.И.

Этика работы психолога основывается на общечеловеческих моральных и нравственных ценностях. Предпосылки свободного и всестороннего развития личности и ее уважения, сближения людей, создания справедливого гуманного, процветающего общества, являются определяющими для деятельности психолога. Этические принципы и правила работы психолога формулируют условия, при которых сохраняются и упрочиваются его профессионализм, гуманность его действий, уважение людей, с которыми он работает, реальная польза от его усилий.

**1.Принцип ненанесения ущерба испытуемому** требует от психолога такой организации своей работы, чтобы ни ее процесс, ни ее результаты не наносили *испытуемому* вреда его здоровью, состоянию, или социальному положению. Выполнение принципа регламентируют правила отношений *психолога с испытуемым и заказчиком* и выбора адекватных методов исследования и общения.

*Психолог* исходит из уважения личного достоинства, прав, свобод, провозглашенных и гарантированных Конституцией РФ. Работа с *испытуемым* допускается только после получения согласия *испытуемого* в ней участвовать, после извещения его о цели исследования, о применяемых методах и способах использования полученной информации.

Психолог применяет только такие методики исследования, которые не являются опасными для здоровья, состояния *испытуемого*, не представляют его в результатах исследования в ложном, искаженном свете, не дают сведений о тех его психологических свойствах и особенностях, которые не имеют отношения к конкретным, согласованным задачам психологического исследования.

**Правило предупреждения неправильных действий заказчика относительно испытуемого.** Психолог формулирует свои рекомендации, организует хранение, использование и публикацию результатов исследования таким образом, чтобы исключить их применение вне тех задач, которые были согласованы между психологом и заказчиком и которые могли бы ухудшить положение *испытуемого*. Психолог информирует *испытуемого* о характере передаваемой заказчику информации и делает это только после получения согласия *испытуемого*.

1. **Принцип компетентности психолога** требует от психолога браться за решение только тех вопросов, по которым он профессионально осведомлен и для решения которых владеет практическими методами работы и наделен соответствующими правами и полномочиями выполнения психокоррекционных или других воздействий. Выполнение принципа обеспечивается правилами, регламентирующими отношения *психолога с заказчиком, испытуемым, результатами* исследования.

*Психолог* обязан уведомить заказчика о реальных возможностях современной психологической науки в области поставленных заказчиком вопросов, о пределе своей компетентности и границах своих возможностей. *Психолог* должен сообщить *заказчику* о принципах и правилах психологической деятельности и получить согласие *заказчика* руководствоваться ими при использовании методов и материалов психологического характера.

*Психолог* должен владеть методами психодиагностической беседы, наблюдения, психолого-педагогического воздействия на таком уровне, который позволял бы, с одной стороны, максимально эффективно решать поставленную задачу, а с другой - поддерживать у *испытуемого* чувство симпатии и доверия, удовлетворения от общения с *психологом*. Если *испытуемый* болен, то применение любых методов исследования и профилактики допустимо только с разрешения врача или с согласия других лиц, представляющих интересы *испытуемого*. Выполнять психотерапевтическую работу с больным *психолог* может только согласованно с лечащим врачом и при наличии специализации по медицинской психологии.

*Психолог* формулирует *результаты* исследования в терминах и понятиях, принятых в психологической науке, подтверждая свои выводы предъявлением первичных материалов исследования, их математико-статистической обработкой и положительным заключением компетентных коллег. При решении любых психологических задач проводится исследование, всегда опирающееся на предварительный анализ литературных данных по поставленному вопросу.

2. **Принцип беспристрастности психолога** не допускает предвзятого отношения к *испытуемому*, формулирования выводов и осуществления действий психологического характера, противоречащих научным данным, какое бы субъективное впечатление *испытуемый* ни производил своим видом, юридическим и социальным положением, каким бы положительным или отрицательным ни было отношение *заказчика* к *испытуемому*. Принцип выполняется, если выполняются правила, регламентирующие влияние на *результаты* исследования личности самого *испытуемого*, *психолога* и *заказчика*.

*Психолог* может применять методики, которые адекватны целям проводимого исследования, возрасту, полу, образованию, состоянию *испытуемого*, условиям эксперимента. Методики, кроме этого, обязательно должны быть стандартизированными, нормализованными, надежными и валидными, адаптированными к контингенту *испытуемых*.

*Психолог* должен применять методы обработки и интерпретации данных, получившие научное признание и не зависящие от его научных пристрастий, общественных увлечений, личных симпатий к *испытуемым* определенного типа, социального положения, профессиональной деятельности. В *результатах* исследования должно быть только то, что непременно получит любой другой исследователь такой же специализации и такой же квалификации, если он повторно произведет интерпретацию первичных данных, которые предъявляет психолог.

*Психолог* передает *заказчику результаты* исследования в терминах и понятиях, известных *заказчику*, в форме конкретных рекомендаций, которые не позволяют и не располагают к их домысливанию, рассмотрению личности *испытуемого* вне тех задач, которые были поставлены перед *психологом*. *Психолог* руководствуется только интересами дела и не передает никаких сведений, которые могли бы ухудшить положение *испытуемого*, *заказчика*, коллектива, в котором они сотрудничают.

3. **Принцип конфиденциальности деятельности психолога** означает, что материал, полученный *психологом* в процессе его работы с *испытуемым* на основе доверительных отношений, не подлежит сознательному или случайному разглашению вне согласованных условий и должен быть представлен таким образом, чтобы он не мог скомпрометировать ни *испытуемого*, ни *заказчика*, ни *психолога*, ни психологическую науку. Принцип выполняется в том случае, если соответствующими правилами регламентируется процесс обмена информацией психологического характера между *заказчиком* и *психологом*, между *заказчиком* и *испытуемым*.

4. **Принцип осведомленного согласия** требует, чтобы психолог, заказчик и испытуемый были извещены об этических принципах и правилах психологической

деятельности, целях, средствах и предполагаемых результатах психологической деятельности и принимали в ней добровольное участие.(Крылова А.А., Маничева С.А., 2000).

Литература:

1. Овчарова Р.В. Практическая психология образования: Учеб. пособие для студ. психол. фак. университетов . — М.: Издательский центр «Академия», 2003. — 448 с.
2. «Практикум по общей и экспериментальной психологии» / Под ред. Крылова А.А., Маничева С.А., 2-е изд.-е, СПб., Москва, Харьков, Минск, 2000. С.545-552.

#### **Самостоятельная работа магистранта:**

1. Прочитать и проанализировать текст: «Содержание деятельности психолога учреждения» (Приложение 4)

#### **Семинарское занятие 4. Особенности профессиональной деятельности психолога. Мотивация к научно-поисковой деятельности.**

1. **Цель:** - Систематизировать содержание деятельности психолога в образовании: план работы, взаимоотношения, личностные особенности психолога, его позиция к создавшимся проблемам.

#### **2. Задачи:**

- Продемонстрировать основные формы работы психолога образовательного учреждения: детский сад, школа, вуз.

- Определить профессиональные способности психолога в образовании, его содержание и специфику работы, анализе и интерпретации используемых психологических методик и форм взаимоотношений с участниками образовательного процесса.

#### **Обсуждение проблем:**

Вопросы для обсуждения:

- Чем характеризуется содержание деятельности психолога в образовательных учреждениях?

- От чего зависит содержание деятельности психолога?

- Зависит ли просветительская работа от позиции самого психолога?

- Как отражено содержание деятельности психолога в этическом кодексе психологов Кыргызстана?

#### **Психолого-педагогическая рефлексия:**

3. Составьте план просветительской работы педагогов школы по формированию экологического сознания. (В подгруппах)

4. Проведите аналитическую работу, определяя соответствие плана нормативным требованиям.

#### **Заключение:**

1. Составить схему взаимодействия психолога с администрацией, педагогами и обучающимися образовательных учреждений.

### **Раздел 3. Работа психолога с различными возрастными группами.**

#### **Тема 5. Основные направления работы психолога с детьми дошкольного возраста.**

План:

1. Роль психодиагностики в работе с детьми дошкольного возраста
2. Психокоррекция и психопрофилактика отклонений и нарушений в развитии ребенка
3. Психологическое консультирование и просвещение как условие психологического обеспечения педагогического процесса

##### **1. Роль психодиагностики в работе с детьми дошкольного возраста**

Т.Д. Марцинковская

Применительно к дошкольному возрасту, психодиагностика определяется как деятельность по психологическому изучению ребенка на протяжении дошкольного детства, в контексте семьи и образовательно-развивающей среды детского образовательного учреждения (ДОУ). Следовательно, *предметом* психологической диагностики в условиях дошкольного учреждения являются индивидуально-возрастные особенности детей, причины нарушений и отклонений в их психическом развитии.

Для решения поставленной психологической проблемы детский практический психолог должен обозначить *содержание* психодиагностической деятельности. Прежде всего, оно дифференцируется по направлениям (объектам) психологических воздействий: дети, родители (лица их заменяющие), воспитатели и педагоги. Затем определяются показатели (параметры), характеризующие основной предмет психологических воздействий.

Рассмотрим специфические и неспецифические характеристики развития ребенка относительно психических процессов, методов и средств их диагностирования (табл. 1 и 2). Специфичность характеристик определяется наличием конкретного методического средства, направленного на диагностику того или иного показателя психического развития. Неспецифичность соответствует обобщенным диагностическим средствам (наблюдение) или совокупности методических средств (диагностическое обследование в целом). Так, характеристика «овладения зрительным синтезом» является специфическим показателем методики «Перцептивное моделирование», направленной на диагностику наглядно-образного мышления. А характеристика «упорядоченности и целенаправленности действий» является неспецифическим косвенным показателем методик «Пиктограмма», «Корректирующая проба», направленных на опосредованное запоминание (в первом случае) и на устойчивость внимания (во втором случае). Вариантом получения диагностического материала по показателю «организация деятельности» (упорядоченности и целенаправленности действий) может являться специально организованное наблюдение жизнедеятельности детей.

**Тестирование** – метод психологической диагностики, «использующий стандартизированные вопросы и задачи (тесты), с определенной шкалой значений». Целью использования тестов является измерение уровня развития определенного

психологического качества (свойства) личности. Примером отечественного стандартизированного теста может служить широко распространенный в психологической методической практике комплекс Л.А. Венгера по диагностике умственного развития детей дошкольного возраста [65]. В комплекс входят стандартизированные тесты, определяющие уровень развития восприятия и мышления (образного, комбинаторного, схематическо-логического); «Перцептивное моделирование», «Систематизация», «Схематизация», «Соотнесение с эталоном», «Рисование» и др.

В настоящее время в практике детского психолога кроме стандартизированных тестов присутствуют также *психодиагностические методики с поуровневой дифференциацией*. Данный тип психодиагностических средств в основе своей опирается более на качественное дифференцирование психических феноменов, чем на их количественное измерение. Методики этого ряда представляют собой комплекс стандартизированных заданий содержательно близким к тестам достижений, а процессуально приближенным к «клиническому» типу обследования. Принципы «клинического» обследования удерживаются гибким варьированием структурных частей методики, вводных и сопровождающих инструкций, а также отсутствием временного регламента и жесткой системой оценок.

Следует отметить, что методики с поуровневой дифференциацией более адаптивны для детей дошкольного возраста как содержательно, так и процессуально. Содержательно они пересекаются с понятием «детская компетентность», представленной детскими видами деятельности (изодеятельность, конструирование, игра и др.). Процессуальная ценность обозначена отсутствием жесткой директивности и регламентации, что позволяет максимально приблизить процедуру диагностирования к игровой деятельности, адаптируя тем самым ребенка к специально организованным условиям обследования.

Наблюдение – метод психологической диагностики, «состоящий в преднамеренном и целенаправленном восприятии психических явлений с целью изучения их специфических изменений при определенных условиях». Использование в психологической практике метода наблюдения дает возможность сопоставления и дублирования диагностических данных при интерпретации, что является немаловажным фактором обеспечения объективности психологического обследования. В контексте детской практической психологии метод наблюдения кроме общих требований к нему (фиксация, лавирование и факторизация данных) имеет определенную специфику. Она связана с возрастными особенностями дошкольников, а также с условиями их жизнедеятельности в условиях детского образовательного учреждения. Организационная специфика метода может быть представлена следующим образом:

- наблюдение за ребенком в условиях естественной жизнедеятельности;
- наблюдение за ребенком в условиях направленной деятельности;
- наблюдение за ребенком в условиях специально организованной деятельности.

**Анкетирование** – диагностический метод «получения социально-психологической и психолого-педагогической информации на основе вербальной коммуникации». Анкетирование в условиях дошкольного учреждения проводится только со взрослым контингентом (родители, воспитатели, педагоги), преимущественно выборочного типа с использованием устной (интервью) и письменной (анкета) форм. Основной диагностической задачей анкетирования является выяснение биографических сведений, ценностных ориентаций, социальных установок и личностных черт, а также определение родительских и педагогических позиций опрашиваемых.

Анкеты для родителей и воспитателей состоят из вопросов закрытого типа (да – нет), в некоторых случаях на вопрос предлагаются несколько вариантов ответа. Это

делается для облегчения формулирования позиции и направления ответов в пространство диагностической цели анкетирования. Построение анкет на основе открытых вопросов, позволяющих самостоятельно строить ответ, в условиях дошкольного учреждения нецелесообразно по причине краткости (нераспространенности), неопределенности, а иногда и неадекватности ответов на задаваемые вопросы. Это связано с низкой мотивированностью данного вида деятельности для родителей и педагогов. В случаях необходимости сбора более полной информации рекомендуется проводить устное анкетирование (интервью)

**Беседа** – диагностический метод «получения информации на основе вербальной (словесной) коммуникации. От анкетирования отличается исключительно устной формой проведения и отсутствием жесткой заданности и регламентации вопросов. Основной целью использования данного метода является сбор сведений о субъекте диагностического обследования, составление психолого-педагогического анамнеза. Кроме того, в процессе беседы с ребенком решаются проблема становления контакта, а в результате беседы со взрослыми (родителями и воспитателями) происходит «привлечение к сотрудничеству».

В условиях дошкольного учреждения применяются следующие виды бесед:

- свободная (не регламентированная формой и темой);
- директивная (регламентированная темой и заданной стратегией).

Тактика ведения беседы (процедура, методические средства), а также количество и формулировка вопросов являются гибкими, независимо от вида беседы. Это обусловлено возрастной спецификой в случае беседы с ребенком и трудностями организационного характера при беседе с родителями и педагогами.

**Анализ продуктов детского творчества**– диагностический метод оценки результатов детских видов деятельности (продуктивных). Анализ производится с целью выявления уровня и особенностей детской компетентности в дошкольном возрасте.

Предметом анализа выступают продукты: изобразительной и графической деятельности (рисунки, узоры, знаки), конструирования (постройки, мозаика), лепки (объемные фигуры и композиции), вербальной деятельности (стихи, страшилки, рассказы, считалки), музыкальной деятельности (песни, мелодии, гармонические и ритмические схемы) и игровой деятельности (сюжеты, роли). Оцениваются как уровень выполнения в соответствии с возрастными или программными требованиями, так и отличительные особенности работ (оригинальность, комбинаторность, техничность и пр.). Центральную позицию в анализе продуктов детского творчества занимают детские рисунки. Следует отметить, что анализу подвергаются работы, произведенные в свободной деятельности ребенка (самостоятельно).

Психологическая информация, полученная в результате данного диагностического метода, может рассматриваться как дополнение (расширение) представлений о возрастном (психическом) развитии детей дошкольного возраста. В некоторых случаях она может выступать самостоятельной характеристикой развития ребенка (психолого-педагогическая диагностика детских достижений).

Представление о предмете и содержании, методах и средствах психодиагностической деятельности позволяет детскому практическому психологу выстроить комплекс профессиональных диагностических действий – психологическое обследование.

Отдельно следует остановиться на вопросе участия родителей в психологическом обследовании их ребенка. Оптимальным считается сотрудничество родителей с психологом на подготовительном этапе обследования. Это решает проблему официального согласия родителей на психологическое воздействие относительно своего ребенка. Что касается присутствия родителей на основном этапе обследования, решение этого вопроса не может быть однозначным. С одной стороны, присутствие при

тестировании способствует объективизации восприятия родителями особенностей ребенка. С другой стороны, при проблемных детско-родительских отношениях присутствие членов семьи может «заблокировать» ребенка, что полностью разрушит диагностическое взаимодействие.

Таким образом, степень родительского участия в психологическом обследовании определяется практическим психологом в индивидуальном порядке, в зависимости от семейной ситуации, уровня и направленности запроса.

Несколько слов о проведении заключительной беседы с родителями по результатам психологического обследования. Беседу необходимо проводить в отсутствие ребенка. Начинать беседу рекомендуется с краткого и понятного описания проведенных тестов. Далее следует остановиться на эмоционально окрашенных моментах диагностической процедуры (шутки, удачные высказывания и действия ребенка). Затем постепенно перейти к составлению психологического портрета ребенка, учитывая информацию, полученную от родителей (внешние, поведенческие реакции ребенка). При этом необходимо избегать оценочных характеристик, использования терминов «отставание», «задержка», «нарушение» развития, тем более при отсутствии полной уверенности в данных «диагнозах». При наличии проблемы в развитии ребенка родителям необходимо подвести к ее пониманию. Оптимальный выход на «проблематику» – формулирование рекомендаций (коррекционных, развивающих, профилактических) с психологическим обоснованием. В этом случае смена пространства «Кто виноват?» на пространство «Что делать?» обязательно сыграет положительную (позитивную) роль для формирования установки принятия проблемы ребенка и ответственности за ее решение.

Данные рекомендации действительны для беседы с родителями, заинтересованными в психическом здоровье своих детей. В случаях безответственного или преступного отношения членов семьи к ребенку рекомендуется жесткая (директивная) позиция психолога при ознакомлении таковых лиц с результатами обследования. Кроме того, психолог вправе связаться с компетентными органами для решения вопроса гражданской или уголовной ответственности.

## **2. Психокоррекция и психопрофилактика отклонений и нарушений в развитии ребенка**

Т.Д. Марцинковская

Следуя традиционным представлениям о психологических воздействиях в контексте нормального онтогенетического развития, «психокоррекция» рассматривается как совокупность психологических средств и методов по «созданию оптимальных возможностей и условий для полноценного и своевременного психического развития». Это существенно расширяет само понятие «коррекция» и позволяет говорить о комплексе психологических воздействий. В контексте профессиональной деятельности практического психолога данный комплекс представлен психокоррекцией, **психопрофилактикой**, психогигиеной и психореабилитацией. Психопрофилактика обеспечивает предотвращение нервно-психических и психосоматических заболеваний, психогигиена сохраняет и укрепляет нервно-психическое здоровье, а психореабилитация восстанавливает и компенсирует нарушенные психические функции и состояния, личностный и социальный статус.

Остановимся подробнее на двух из перечисленных направлениях деятельности практического психолога в условиях детского дошкольного учреждения: коррекции и профилактике отклонений и нарушений в психическом развитии и поведении детей. Первоначально следует сформулировать правила психокоррекционной деятельности:



1. Психолог не должен осуществлять специальные коррекционные воздействия без твердой уверенности в причинах и источниках отклонений в развитии ребенка.

2. Пространство коррекционных воздействий детского практического психолога ограничено нормой и пограничными состояниями развития ребенка при отсутствии органических и функциональных нарушений.

3. Детский практический психолог не вправе определять индивидуальный ход психического развития ребенка путем радикального коррекционного вмешательства.

4. В работе с детьми до 7 лет не рекомендуется использование гипнотических и суггестивных средств воздействия, а также методов психотерапии, неадаптированных к дошкольному возрасту.

К вышеперечисленным правилам добавляются требования профессиональной этики: закрытость и адаптированность информации, процедурная конфиденциальность и позиционность взаимоотношений.

Далее обратимся к предмету коррекционной деятельности детского практического психолога, который характеризуется «симптомами и причинами отклонений в развитии» и поведении детей (Д.Б. Эльконин).

В целом содержание психокоррекции в условиях дошкольного учреждения определяется: направлением психологических воздействий (дети, семья, педагогический коллектив), контекстом отклонений (общие и парциальные характеристики психического развития и поведения), а также коррекционной задачей. Так, психокоррекционные воздействия могут быть направлены на познавательное, личностно-эмоциональное, коммуникативное, психомоторное развитие, поведенческие реакции, возрастную компетентность, произвольную регуляцию с задачами адаптации к образовательному учреждению, готовности к школе, стабилизации эмоционально-личностных состояний, структурирования мышления, активизации памяти, речи, регуляции психомоторных функций. Следует сказать несколько слов о трудностях в психокоррекционной деятельности содержательного и организационного характера. Прежде всего, это проблема направленного психологического изменения, обусловленная фактом тесной взаимосвязи структурных компонентов психики. Именно по этой причине сложно точно дифференцировать область психокоррекционных воздействий.

Далее мы остановимся на вопросе адаптивной формы исхода психокоррекционных воздействий на детей дошкольного возраста. Оптимальная форма определяется возрастной спецификой, а именно типом ведущей деятельности ребенка-дошкольника. В условиях детского сада это игра, а также игровые занятия с использованием развивающих и обучающих приемов. Что касается коррекционных средств, то перечень их в работе с детьми достаточно широк: изобразительно-графические, музыкально-ритмические, двигательные-экспрессивные, предметно-манипуляционные, вербально-коммуникативные. Следует отметить также, что психокоррекция детей от 3 до 7 лет осуществляется с опорой на определенные психологические механизмы: проективный, рефлексивный, релаксационный, регуляционный, идентификационный и др. Это связано с возможностью относительно легкой активизации у детей дошкольного возраста психологических механизмов данного ряда. Таким образом, сочетание (чередование) направленности корректирующих средств и приемов, опосредованных специфическим психологическим механизмом, даст возможность специалисту-практику обоснованно выстроить психокоррекционную систему, адекватную возрастным особенностям контингента.

Практическому психологу, работающему с целью сохранения «психического здоровья» детей, параллельно с диагностико-коррекционным циклом рекомендуется

организовать **психопрофилактические мероприятия** с систематическим и целенаправленным воздействием. Профилактика психических нарушений должна охватывать все возрастные группы дошкольного учреждения и осуществляться коллективными усилиями педагогов и психолога в форме совместной деятельности.

Мероприятия психопрофилактического профиля на практике объединяются в системы типа «Психогимнастика», состоящие из нескольких блоков традиционной направленности:

1. Двигательно-расслабляющая (релаксационная) деятельность.
2. Двигательно-организующая (регуляционная) деятельность.
3. Имитационно-выразительная (идентификационная) деятельность.

Каждый блок специфичен по содержанию и средствам психопрофилактических воздействий.

В настоящее время, в связи с высокой психофизической ослабленностью и социальной уязвимостью детей, наблюдается тенденция снижения уровня их психосоматического здоровья. В результате этого актуальным становится психомышечное саморасслабление (ауторелаксация), направленное на снятие психоэмоционального напряжения и тренировку психомоторных функций, что чаще всего является содержанием основного блока психопрофилактических систем. Расслабляющие упражнения рекомендуется вводить в повседневную жизнь возрастных групп дошкольного учреждения. Для снятия психоэмоционального напряжения могут быть использованы варианты психомышечной тренировки, разработанные А.В. Алексеевым и адаптированные для детей дошкольного возраста М.И. Чистяковой. Для оптимизации обучения произвольному напряжению и расслаблению мышц тела авторы рекомендуют разделить их на пять групп: мышцы рук, ног, туловища, шеи и лица. Внимание ребенка привлекается к каждой группе мышц в определенной последовательности. «Психофизический покой, достигаемый в результате психомышечной тренировки», восстанавливает психоэнергетический тонус (стеничность), а также способствует усвоению и закреплению информации о предмете, данном в установке. Практический материал данного блока состоит из релаксационных комплексов на расслабление всех мышц тела с фиксацией и без фиксации на дыхании, а также из отдельных упражнений на снятие напряжения в одной группе мышц.

Комплексы релаксационных упражнений могут быть использованы в качестве заключительной части физкультурного занятия, динамического часа и т.д. Отдельные расслабляющие упражнения с фиксацией на дыхании можно включать в комплексе с организующими упражнениями, при обучении плаванию в бассейне, а также использовать в качестве подготовки к дневному сну. Упражнения без фиксации на дыхании могут служить практическим материалом для расслабляющих пауз, разделяющих один вид деятельности в случае однообразно выполняемых действий либо два вида деятельности с высокой познавательной и моторной (двигательной) нагрузкой.

Содержанием следующего блока психопрофилактических воздействий является психомоторная организация, направленная на предупреждение психомоторных расстройств (гиперактивность, гипоактивность, двигательная расторможенность, двигательный автоматизм), а также оптимизацию двигательной нагрузки в повседневной жизни детей. Практический материал психомоторной организации состоит из подвижных игр. Все игры подчиняют участников определенным правилам, что способствует активизации произвольной регуляции у детей старшего дошкольного возраста. Кроме того, позитивное воздействие подвижных игр отличается высокой устойчивостью, что благоприятствует удержанию психоэнергетического тонуса (нормостеничности) ребенка. Практический материал по двигательной организации может выноситься на прогулки в качестве свободных игр и упражнений, а также использоваться на занятиях в качестве «пауз», разделяющих различные виды деятельности.

Содержанием заключительного в рассмотрении блока психопрофилактических воздействий является самовыражение, направленное на социально-личностную компетенцию детей. Практический материал данного блока составлен из выразительных этюдов и имитационных игр для одного, двух, нескольких детей и тренингов смоделированных ситуаций. Ограниченное число активно участвующих не оставляет остальных детей группы в бездействии. Имитационные игры и смоделированные ситуации могут быть использованы как мини-представления для пассивно участвующих (зрителей). Представление может служить стимулом к беседе-обсуждению поведенческих реакций, стиля взаимоотношений со сверстниками, а также своеобразной загадкой-пантомимой». «Актерский» и «зрительский» состав необходимо периодически менять с целью поддержания игровой мотивации. При формировании «актерского» состава рекомендуется учитывать индивидуальные особенности детей, наличие потребности демонстрации и навыков имитационно-выразительной деятельности. В «актерской» группе должен быть один «ведущий актер» с перечисленными качествами. Некоторые этюды и игры сопровождаются музыкальным сопровождением. При отсутствии заданного музыкального произведения возможна его замена (при условии сохранения характера и программного содержания произведения).

На основе имитационно-выразительной деятельности может быть организована совместная деятельность воспитателя и детей при фронтальной, подгрупповой и индивидуальной формах организации. Воспитатель по мере необходимости может вносить изменения в программное содержание или проведение игры (индивидуальное поступок ребенка, негативные проявления в поведении детей, конфликты и т.д.). Игры с музыкальным сопровождением легко ложатся на структуру музыкальных занятий, что положительно отражается на их разнообразии.

### **3. Психологическое консультирование и просвещение как условие психологического обеспечения педагогического процесса**

Т.Д. Марцинковская

Психологическое просвещение в условиях детского учреждения носит профилактический и образовательный характер. В первом случае речь идет о предупреждении отклонений в развитии и поведении Детей посредством информирования родителей и воспитателей.

Предметом информирования являются причины возникновения отклонений, признаки, свидетельствующие о их наличии, а также возможные последствия для дальнейшего развития ребенка. Во втором случае имеется в виду ознакомление родителей и воспитателей с различными областями психологических знаний, способствующих самопознанию, познанию окружающих людей и сферы человеческих взаимоотношений. Для родителей здесь имеет большое значение знакомство с основами некоторых психологических дисциплин: «Психология семьи», «Детская психология». Для воспитателей – психологическая специфика педагогических воздействий и возрастные особенности развития детей в контексте возрастной педагогической и детской психологии.

Условием образовательного направления просветительской работы является терминологическая и содержательная адаптированность знаний для лиц, не имеющих специальной подготовки.

Просветительская работа охватывается в основном групповыми формами воздействий. Прежде всего, это лекции, диспуты с организацией дискуссий, семинары, психологические погружения и некоторые виды тренингов. Данные формы просветительских воздействий обеспечиваются вербально-коммуникативными

средствами, т.е. построены с учетом возможностей монологического (лекции), диалогического (дискуссии) и группового (диспуты) общения. Тематическое содержание просветительской работы определяется как по запросам родителей и воспитателей, так и по инициативе психолога. Обсуждение некоторых проблемных вопросов заранее планируется психологом. Для родителей это темы, связанные с адаптацией к дошкольному учреждению, готовностью к школе, психосексуальным познанием и половой идентификацией, техническими информационными и игровыми средствами (телевидение, видео, компьютер, игровые компьютерные приставки, пейджеры, «томагочи»). Для воспитателей — развивающие программы для детей, симптоматика нарушений и отклонений в развитии детей, общие и специальные способности (детская одаренность). Данная тематика обусловлена анализом наиболее часто встречающихся запросов.

Наряду с вербально-коммуникативными средствами в психологическом просвещении широко используются и невербальные (наглядные) средства. В условиях дошкольного учреждения они представлены стендовой информацией, специально оформленными брошюрами и распечатками рекомендательных текстов, развивающих игр и упражнений, мини-тестов и анкет. Кроме того, в распоряжение родителей может быть предоставлена библиотека с подборкой психологической литературы по вопросам семьи и брака. Для воспитателей может быть подготовлена подборка психолого-педагогической литературы.

Таким образом, анализ запроса позволяет психологу выявить реальную трудность взрослого по отношению к ребенку и построить обоснованную стратегию психологических воздействий. Следует отметить, что не всегда обработка запроса инициирует диагностико-коррекционные мероприятия. В некоторых случаях психолог может ограничиться рекомендациями.

Психологическое обеспечение педагогического процесса в условиях дошкольного учреждения является важным направлением деятельности детского практического психолога. Здесь, педагогический процесс мы рассматриваем как систему педагогических воздействий с образовательными и воспитательными целями, где образование предусматривает «накопление» знаний, умений, навыков общественно-исторического опыта, а воспитание подразумевает формирование определенных социальных установок (понятий и принципов), ценностных ориентации (морально-этических норм), определяющих сознание и поведение человека. В том и другом случае педагогические воздействия опираются на психологические законы и механизмы онтогенетического развития. Кроме того, педагогический процесс, соотносится с психологическими закономерностями формирования личности в условиях специально организованной системы воздействий.

Таким образом, разделяя педагогический процесс на образовательный и воспитательный, мы тем самым дифференцируем его психологическое обеспечение. Обеспечение образовательного процесса осуществляется на основе психологического сопровождения образовательных (развивающих) программ; а обеспечение воспитательного процесса осуществляется на основе психологизации воспитательных стратегий.

### **Литература:**

1. Детская практическая психология: Учебник / Под ред. проф. Т.Д. Марцинковской. - М.: Гардарики, 2000. - 255 с.

### **Самостоятельная работа магистранта:**

1. Изучить работу В.А. Ясвина об отношении к природе в дошкольном возрасте. Ясвин В.А. Психология отношения к природе. — М.: Смысл, 2000. — 456 с. (глава 7.) (Приложение 5)

### **Семинарское занятие 5. Психологическое сопровождение дошкольных учреждений.**

#### **Мотивация к научно-поисковой деятельности:**

##### **Цель:**

- Познакомить с содержанием деятельности психолога с детьми дошкольного возраста, с учетом возрастных и индивидуальных особенностей.

##### **Задачи:**

- Определить деятельность психолога в создании условий для обеспечения полноценного психического и личностного развития детей дошкольного возраста в процессе их воспитания, образования и социализации на базе дошкольного образовательного учреждения.

- Проиллюстрировать содействие психолога личностному и интеллектуальному развитию детей в процессе освоения социального опыта.

- Проанализировать коррекционную работу психолога с дошкольниками с нарушениями в развитии.

- Определить развивающие методы обучения дошкольников.

##### **Обсуждение проблем:**

Вопросы для обсуждения:

- Как Вы понимаете значение психологизации дошкольного учреждения?

- Какие могут быть причины, связанные с нарушением в развитии детей дошкольного возраста?

- Какие формы развивающих воздействий можно использовать при работе с дошкольниками?

- Как и каким образом влияет экологическое мышление на формирование у детей способности к контролю поведения и самоорганизации?

##### **Психолого-педагогическая рефлексия:**

1. Проанализируйте базовые теоретические положения с определением «концепции развития» развивающих программ, собранных вами материалов по вопросам психологизации дошкольных учреждений.

##### **Заключение:**

1. Сформулировать содержание психологизации стратегий воспитания и обучения детей дошкольного возраста, с учетом развития экологического мышления.

### **Тема 6. Работа психолога с детьми младшего школьного возраста.**

План:

1. Совместная работа психолога с администрацией школы.
2. Психодиагностическая работа с младшими школьниками.
3. Определение мотиваций и эмоционально-личностных особенностей младшего школьника.
4. Коррекционно-развивающая деятельность психолога младших школьников.

## **1. Совместная работа психолога с администрацией школы.**

Э.М. Александровская, Н.В. Куренкова

К моменту поступления в школу не все дети обладают функциональной готовностью к обучению. Перед школьными психологами стоит задача диагностики уровня психического развития ребенка, осуществления контроля за возрастной динамикой, дифференцирования различных психических состояний и нарушений.

**Основной работой с младшими школьниками** включает взаимодействие специалистов с администрацией школы, в ходе которого формулируется запрос на работу с детьми младшего школьного возраста, и заключение договора на реализацию представленной программы. Основным содержанием запроса школы, как правило, является оценка уровня развития ребенка с целью предоставления ему наиболее благоприятных условий обучения. С нашей точки зрения проблема, отражаемая в запросе школы, как проблема отбора детей, испытывающих трудности в области обучения, по сути своей не является самостоятельной проблемой. Рассматривать ее необходимо шире, как проблему адаптации ребенка к школе. Известно, что ребенок, имеющий нормальные показатели интеллектуального развития, может плохо учиться и иметь проблемы поведения и контактов.

Общение с педагогами позволяет получить необходимую информацию, отражающую личностные и учебные характеристики школьников, объем знаний и навыков, специфику их учебных затруднений, отношение к школе т.д. Для лучшего взаимодействия с педагогами была разработана анкета, помогающая учителю наблюдать, классифицировать факты по отношению к ребенку и обстоятельствам его жизни: его поведение, трудности обучения, особенности взаимоотношений с одноклассниками, обстоятельства, отрицательно влияющие на процесс адаптации к школе. (Приложение №1). Также на этом этапе психолог проводит встречу с родителями учащихся младших классов, на которой знакомит их с целью работы, получает согласие на осуществление предлагаемой программы.

Сведения, получаемые от родителей, помогают проследить развитие ребенка от рождения до настоящего времени, дают возможность узнать о заболеваниях, травмах, перенесенных им, сроках раннего психомоторного развития, социальных условиях и методах воспитания.

Существует тесная взаимосвязь между факторами социальной среды и успехами в учебе. К этим факторам относятся: занятость работой матерей, низкий уровень образования родителей, плохие жилищные условия, величина семейного дохода, условия воспитания до школы. Однако у большинства детей с потенциальными проблемами обучения отмечается сочетание биологических вредностей (микротравмы головного мозга, соматические заболевания) и социальных неблагоприятных условий развития. Дети из более низких социальных слоев или те, для которых русский язык является не родным,

уже в начальной школе обнаруживают трудности обучения и у них уже "на старте" имеется отставание. Они с трудом приспосабливаются к школе и, как правило попадают в разряд неуспевающих. Это отставание увеличивается по мере прохождения начального образования. Коррекция проблем ребенка предполагает одновременную коррекцию поведения семьи и педагога, так же реальная помощь ребенку возможна лишь при условии грамотной заинтересованности со стороны семьи и школы. Наша задача - обеспечить всестороннюю поддержку ребенка в процессе его обучения, и предоставить возможность выбора для родителей каждого ребенка среды воспитания и обучения. Подготовительный этап завершает проработка полученной информации, планирование деятельности специалистов Центра, подбор конкретных методик для выполнения поставленных задач.

## 2. Психодиагностическая работа с младшими школьниками.

Э.М. Александровская, Н.В. Куренкова

**Диагностическое исследование** начинается с проведения динамического наблюдения за поведением учащихся в школе, которое включает анализ наиболее важных сфер его деятельности. К ним относят овладение навыками учебной деятельности, формирование целеполагающего поведения, приобретение дружеских контактов. В процессе наблюдения на уроке мы оцениваем активность или пассивность ребенка, темп его деятельности, способность к удержанию "учебной задачи", особенности регулирующей функции речи. Исследуя продукты учебной деятельности, мы отмечаем типичные ошибки, характерные для основных предметов, сформированность учебных навыков чтения, письма, счета в уме, решения задач, перемене фиксируем эффективность контактов с окружающими, произвольность действий, конфликтность в отношениях с учителем и сверстниками. Новые требования, подчас превосходящие возможности ребенка, изменяют состояние его эмоциональной сферы, проявление которой также учитывает.

Анализ результатов наблюдения и совместное обсуждение психологом и учителем полученной информации позволяет выделить детей, адаптация которых к школе затруднена. Варианты дезадаптивного поведения различны, однако всегда можно выделить главную зону дезадаптации. У части из этих детей наибольшую трудность представляет усвоение учебной программы, у некоторых школьников нарушения адаптации связаны прежде всего, с поведенческими проблемами, определенная группа учеников испытывает трудности налаживании контактов с окружающими. Школьники, имеющие отрицательную динамику процесса адаптации или изначально низкий ее уровень, по мнению многих авторов, составляют группу риска по отношению к пограничной нервно-психической патологии (13). Наличие у них четко очерченных дезадаптивных форм поведения является ориентиром для проведения профилактических мероприятий.

Для детей младшего школьного возраста характерными являются следующие реакции психологической защиты:

- 1) активный протест (враждебность);
- 2) пассивный протест (избегание);
- 3) тревожность и неуверенность в себе.

Эти варианты дезадаптивного поведения включают негативные проявления во всех сферах деятельности ребенка в школе.

**Реакция активного протеста** в младшем школьном возрасте выражается следующим образом: ребенок часто непослушен, нарушает дисциплину на уроке, иногда производит впечатление умышленно плохо выполняющего работу; на перемене

обнаруживает негативизм по отношению к одноклассникам, ссорится с ними, мешает им играть, обижает более слабых, кричит, угрожает, употребляет силу; дети отвергают его. В эмоциональной сфере аффективная напряженность выражается в виде вспышек раздражения, слез.

**Выражение реакции пассивного протеста:** ребенок редко поднимает руку на уроке, выполняет требования учителя формально, избегает контакта с учителем, при общении с ним говорит тихим голосом, не обращается к нему за помощью; на перемене пассивен, движения скованы, разговаривает мало, предпочитает находиться один, не проявляет интереса к коллективным играм; в эмоциональной сфере преобладает пониженный фон настроения, страхи.

**Реакция тревожности и неуверенности** проявляется в виде следующих форм: ребенок пассивен на уроке, редко поднимает руку, наблюдается напряженность при ответах, скованность в движениях, позе; на перемене не может найти себе занятия, переходит от одной группы детей к другой, предпочитает находиться рядом с детьми, но не вступает с ними в контакт; в эмоциональной сфере преобладает тревога, обидчивость, огорчение, иногда страх, легко плачет, краснеет, теряется даже при малейшем замечании учителя, изменения в поведении, выраженные реакцией тревожности и неуверенности, нередко сопровождаются проявлением невротической симптоматики, которая в этом возрасте представлена моносимптомными формами в виде: тиков, заикания, энуреза и т.п., а также учащением соматических заболеваний. В дальнейшем эти поведенческие реакции утрачивают свой защитный характер, принимая форму стереотипов поведения, распространяющихся на обучение в целом, отношение к одноклассникам и учителям, а затем к социальному миру взрослых. Закрепление реакций протеста и усугубление тревожности является основным механизмом психогенного патологического формирования личности (1,13).

Следующий этап связан с проведением индивидуальной психологической диагностики детей с нарушениями адаптации. Основной целью психологического обследования является выявление особенностей психического развития, позволяющих ребенку усваивать предлагаемый учебный материал, и наличие возможностей компенсации выявленных дефектов. Схема психологического обследования младшего школьника включает отдельные нейропсихологические пробы, патопсихологические методики, анкеты, личностные вопросники.

Как следует из литературных данных, основными компонентами, влияющими на темп адаптации, являются:

- 1) развитие речевой и мыслительной деятельности ребенка;
- 2) развитие произвольности психической деятельности;
- 3) латеральная доминантность;
- 4) эмоционально-коммуникативное развитие;
- 5) степень сформированности моторных функций (16).

Экспериментально-психологическое исследование детей начинается с беседы, которая может проводиться по заранее подготовленным вопросам или носить произвольный характер. В процессе беседы выявляется отношение ребенка к школе, одноклассникам, учителю, родителям, круг интересов, фиксируются характеристики эмоционально-волевой сферы, адекватность его поведения, контактность, ориентированность на выполнение заданий, критичность. Далее предъявляются нейропсихологические методики, направленные на диагностику сформированности основных психических функций. При исследовании особенностей внимания, памяти и интеллектуального развития ребенка используются патопсихологические методики.

В процессе выполнения предъявляемых заданий оценивается характер деятельности, целенаправленность, возможность сосредоточиться на конкретном задании, лабильность, инертность. Отмечаются колебания работоспособности, время, в течение



которого ребенок может продуктивно работать, признаки утомления. Полученные в результате обследования данные, позволяют оценить состояние зрительного и слухового восприятия, развитие произвольности, моторных функций, памяти, внимания; сформированность пространственных представлений, мыслительных операций, степень развития речи, т.е. тех функций, которые обеспечивают ребенку возможность овладения школьными навыками (чтение, письмо, счет).

Проблема функциональной асимметрии полушарий исследуется, прежде всего, как проблема функциональной специфичности того вклада, который дает каждое полушарие в любую психическую функцию. В ходе онтогенеза роль левого полушария в обеспечении речевых функций возрастает по мере изменения психологической структуры самой речевой деятельности (обучение письму и чтению). В то же время поражение правого полушария в детском возрасте приводит к более грубым пространственным нарушениям. Обследование латеральности, т.е. выявление доминирования отдельных органов (руки, глаза, уха) позволяет оставлять латеральный профиль ребенка и рассматривать вопрос о характере взаимодействия полушарий. С той целью используются опросники и отдельные пробы (1,28). Полученные данные позволяют прогнозировать, в известной мере, эффективность обучения.

**Исследование школьных навыков чтения, письма и счета** производится с учетом ступени образования, данных педагогических характеристик, анализа учебной деятельности. Навыки чтения исследуются в заданиях на чтение: а) букв, б) простых и сложных слов, в) коротких рассказов. Отмечаются: уровень автоматизации, ошибки при чтении простых и сложных слов, самостоятельное исправление их, понимание смысла прочитанного. Навыки письма исследуются в заданиях на списывание слов, фраз, написание под диктовку простых слов и небольших предложений, при выполнении грамматических заданий. Фиксируются пропуски и перестановки букв, замены букв, анализируется характер ошибок при списывании и при письме под диктовку. Навыки счета проверяются при предъявлении следующих заданий: а) называние чисел натурального ряда в прямом и обратном порядке; б) устное выполнение счетных операций простых (в пределах 10) и сложных (в пределах  $>0$ ). Оценивается овладение ребенком натуральным рядом чисел, характер ошибок при выполнении заданий.

### **3. Определение мотиваций и эмоционально-личностных особенностей младшего школьника.**

Э.М. Александровская, Н.В. Куренкова

Исследование **мотивационной и эмоционально-личностной сферы** позволяет судить об уровне сформированности базисных личностных качеств, характеризующих степень развития отношений ребенка; окружающими. Дети, отрицательно относящиеся к школе, выпадают из процесса культурного освоения человеческого опыта, у них развиваются иные, негативные механизмы социализации. Для дифференциации детей по уровню школьной мотивации предлагается краткая анкета, состоящая из 10 вопросов, наилучшим образом отражающих эмоциональное реагирование на школьную ситуацию. При необходимости можно использовать детские рисунки, как своеобразное интервью на тему пребывания в школе.

Одной из важных характеристик являются личностные особенности, позволяющие понимать характер взаимоотношений с окружающими, тенденцию к лидерству или конформности, тревожность и склонность к риску. Психологический портрет нужен во всех случаях, когда надо принять решение о создании благоприятных условий обучения с учетом индивидуальных особенностей ребенка. Наиболее полным методом, исследующим

личностную сферу, является детский личностный вопросник Р.Кеттелла предназначенный для обследования детей 8-12 лет. Его использование позволяет проводить классификацию типов формирования личности детей младшего школьного возраста и с учетом этих данных прогнозировать их дальнейшее развитие. Состояние эмоциональной сферы, отношение к школе, родителя друзьям можно диагностировать с помощью проективных рисунков и тестов.

Важной составляющей является позиция ребенка среди сверстников, исследуемая с помощью социометрии. Как известно, потребность в социальном признании является одной из базовых потребностей. Дети, у которых дисгармонична сфера общения со сверстниками, страдают не меньше, чем неуспевающие ученики. К этой группе детей мы относим отвергаемых; детей изолированных, которых никто не выбирает в качестве партнера по совместной деятельности; детей конфликтных, которые неадекватно строят свои социальные контакты, часто не получая ни одного положительного взаимного выбора. По наблюдениям к концу младшей школы формируется социальная структура класса, поэтому очень важно с точки зрения учителя понять, кто лидер, как он исповедует ценности. Важно знать, как сам учитель оценивает успехи и неудачи своих воспитанников. Педагогам предлагается специально разработанная анкета, позволяющая судить о его знании взаимоотношений в классе.

#### **4. Коррекционно-развивающая деятельность психолога младших школьников.**

Э.М. Александровская, Н.В. Куренкова

Важной частью работы психолога с младшим школьником являются коррекционно-развивающие занятия, которые проводятся в игровой форме и включают методики, стимулирующие развитие детей как в сфере взаимоотношений, так и в познавательной деятельности. Подробное изложение структуры и содержания занятий приводится во второй части нашей работы.

Психолог обязательно должен воспользоваться повторной диагностикой, обеспечивая контроль за функциями, которые имели самый низкий уровень развития.

Итоговая работа предполагает проведение методической и консультативной помощи родителям и педагогам. Консультативная работа проводится параллельно с коррекционно-развивающими занятиями, а также по их завершении. Программа предусматривает консультирование:

- 1) родителей школьников, включенных в коррекционную работу;
- 2) педагогов, работающих в школе.

Консультирование представителей указанных категорий идет по их запросу.

Индивидуальная работа с родителями включает их эмоциональную поддержку, помощь в коррекции стиля семейного воспитания, активацию на позитивное вмешательство в жизнь ребенка, оказание адекватной помощи с подключением семейного терапевта и врача. С основами консультативной работы можно познакомиться, обратившись к книгам (23,30). Наш опыт показывает, что лишь часть родителей обращается за индивидуальной консультацией к специалистам Центра, к школьному психологу они приходят гораздо чаще. Кроме индивидуальной работы психологи и социальные педагоги Центра встречаются с родителями на родительском собрании, где информируют их о проведенной работе, о выявленных особенностях функционирования класса, специфике общения с детьми. Родители также получают информацию о других специалистах Центра.

Индивидуальное консультирование педагогов направлено на совместный поиск подхода к решению проблем взаимоотношений между учеником и учителем.

Методическая работа включает подготовку и проведение педагогического совета. Психологи передают информацию об изменениях, происшедших с детьми в результате групповой и индивидуальной работы, обсуждаются особенности нарушений развития, совместно вырабатываются рекомендации по организации щадящих условий обучения в данном классе, проводится поиск индивидуального подхода к ученику. Возможно; также обсуждение мероприятий, способствующих улучшению психологического климата. Только лишь в случае формирования у ребенка чувства защищенности и безопасности, полной уверенности в доброжелательности и уважении со стороны педагога будет происходить реализация его потенциальных возможностей. Выделяются дети, которые особенно нуждаются в психолого-педагогической поддержке: или в изменении образовательного маршрута. Для этих детей неприемлема излишняя жесткость учебных; планов, обязывающая в строго указанные сроки предъявлять доказательства усвоенных знаний и навыков. При работе с этими детьми желательно пользоваться индивидуальными нормами оценок, т.е. выставлять оценку за шаг, который сделал ученик по сравнению с собой предыдущим.

В результате проведенной работы выделяются функции педагогического и психологического сопровождения проблемных детей.

### **Литература:**

Александровская Э.М., Кокуркина Н.И., Куренкова Н.В. Психологическое сопровождение школьников Учебное пособие для вузов. М.: Академия, 2002. - 208 с

## **Тема 7. Работа психолога с младшими школьниками «группы риска».**

### **План**

**1. Работа психолога с гиперактивными детьми младшего школьного возраста**

**2. Психологическое сопровождение леворукого ребенка**

**3. Работа психолога при эмоциональных нарушениях**

**Основные понятия:** гиперактивность, синдром дефицита внимания, леворукость, асимметрия рук, эмоционально-расторможенные дети, агрессивные дети, тревожные дети, неприятие. гиперсоциальное воспитание, тревожно-мнительное воспитание, эгоцентрический тип воспитания

Дубровина И.В., Андреева А.Д., Данилова Е.Е.

Одной из специфичных черт детей с гиперактивным синдромом является чрезмерная активность ребенка, излишняя подвижность, суетливость, невозможность длительного сосредоточения внимания на чем-либо.

В последнее время специалисты пришли к выводу, что гиперактивность выступает как одно из проявлений целого комплекса нарушений. Основной же дефект связан с недостаточностью механизмов внимания и тормозящего контроля. Поэтому подобные нарушения более точно классифицируются как “Синдромы дефицита внимания” (Н.Н. Заваденко, Т.Ю. Успенская, 1994).

Синдромы дефицита внимания считаются одной из наиболее распространенных форм нарушений поведения среди детей младшего школьного возраста, причем у мальчиков такие нарушения фиксируются значительно чаще, чем у девочек.

Поступление в школу создает серьезные трудности для детей с недостатками внимания, так как учебная деятельность предъявляет повышенные требования к развитию этой функции. Именно поэтому дети с признаками синдрома дефицита внимания не в состоянии удовлетворительно справляться с требованиями школы.

Как правило, в подростковом возрасте дефекты внимания у таких детей сохраняются, при этом гиперактивность обычно исчезает, а иногда сменяется сниженной активностью, инертностью психической деятельности и недостатками побуждений (М. Раттер, 1987).

Эти основные нарушения поведения сопровождаются серьезными вторичными нарушениями, к числу которых, прежде всего относятся слабая успеваемость в школе и затруднения в общении с другими людьми.

Низкая успеваемость – типичное явление для гиперактивных детей. Она обусловлена особенностями их поведения, которое не соответствует возрастной норме и является серьезным препятствием для полноценного включения ребенка в учебную деятельность. Во время урока этим детям сложно справиться с заданиями, так как они испытывают трудности в организации и завершении работы, быстро выключаются из процесса выполнения задания. Навыки чтения и письма у этих детей значительно ниже, чем у сверстников. Их письменные работы выглядят неряшливо и характеризуются ошибками, которые являются результатом невнимательности, невыполнения указаний учителя или угадывания. При этом дети не склонны прислушиваться к советам и рекомендациям взрослых.

Нарушения поведения гиперактивных детей не только влияют на школьную успеваемость, но и во многом определяют характер их взаимоотношений с окружающими людьми. В большинстве случаев такие дети испытывают проблемы в общении: они не могут долго играть со сверстниками, устанавливать и поддерживать дружеские отношения. Среди детей они являются источником постоянных конфликтов и быстро становятся отверженными.

Работа с гиперактивными детьми должна проводиться комплексно, с участием специалистов разных профилей и обязательным привлечением родителей и учителей.

Какова роль учителя в работе с гиперактивными детьми?

Для организации занятий с гиперактивными детьми учитель (совместно с психологом) может использовать специально разработанные коррекционно-развивающие программы (Психогигиена детей и подростков, 1985; Ю.С. Шевченко, 1997).

В оказании психолого-педагогической помощи гиперактивным детям решающее значение имеет работа с их родителями и учителями. Взрослым необходимо почувствовать проблемы ребенка, понять и принять, что его поступки не являются умышленными и что без помощи и поддержки взрослых такой ребенок не сможет справиться с имеющимися у него трудностями.

Учитель и психолог должны объяснить родителям гиперактивного ребенка, что им необходимо придерживаться определенной тактики воспитательных воздействий. Они должны помнить, что улучшение состояния ребенка “зависит не только от специально назначаемого лечения, но в значительной мере еще и от доброго, спокойного и последовательного отношения к нему. В воспитании ребенка с гиперактивностью родителям необходимо избегать двух крайностей: проявления чрезмерной жалости и вседозволенности с одной стороны, а с другой – постановки перед ним повышенных требований, которые он не в состоянии выполнить, в сочетании с излишней пунктуальностью, жесткостью и наказаниями. Частое изменение указаний и колебания настроения родителей оказывают на ребенка с синдромом дефицита внимания гораздо бо-

лее глубокое негативное воздействие, чем на здоровых детей” (Заваденко Н.Н., Успенская Т.Ю., 1994, с.101). Родители также должны знать, что существующие у ребенка нарушения поведения поддаются исправлению, но процесс этот длительный и потребует от них больших усилий и огромного терпения.

Не менее ответственная роль в работе с гиперактивными детьми принадлежит учителям. Нередко педагоги, не справляясь с такими учениками, под разными предлогами настаивают на их переводе в другой класс, другую школу. Однако эта мера не способствует решению существующих у ребенка проблем.

Вместе с тем выполнение некоторых рекомендаций может способствовать нормализации взаимоотношений учителя с беспокойным учеником и поможет ребенку лучше справляться с учебной нагрузкой (Н.Н. Заваденко, Т.Ю. Успенская, 1994, с. 101).

Гиперактивные дети – “очень трудные дети, которые часто приводят в отчаяние как родителей, так и учителей” (М. Раттер, с. 307). В отношении дальнейшего развития таких детей нет однозначного прогноза. У многих серьезные проблемы могут сохраниться и в подростковом возрасте. Поэтому с первых дней пребывания такого ребенка в школе учителю необходимо наладить совместную работу с его родителями и школьным психологом.

## **2. Психологическое сопровождение леворукого ребенка**

Дубровина И.В., Андреева А.Д., Данилова Е.Е.

Левшами являются около 10% людей, причем по оценкам зарубежных и отечественных специалистов, доля леворуких имеет тенденцию к увеличению. Практически в каждом классе начальной школы можно встретить 1-2 (а иногда и более) детей, предпочитающих при письме, рисовании и выполнении других видов деятельности левую руку правой.

Леворукость – это не патология и не недостаток развития. Леворукость – очень важная индивидуальная особенность ребенка, которую необходимо учитывать в процессе обучения и воспитания.

Асимметрия рук, т.е. доминирование правой или левой руки, или невыраженное предпочтение какой-либо из рук (амбидекстрия) обусловлена особенностями функциональной асимметрии полушарий головного мозга. У правшей доминирующим, как правило, является левое полушарие, специализирующееся на переработке вербальной информации (у 95% правшей центр речи расположен в левом полушарии).

Специфика мозговых функций левшей влияет на особенности их познавательной деятельности, к числу которых относятся: аналитический способ переработки информации, поэлементная (по частям) работа с материалом; лучшее опознание вербальных стимулов, чем невербальных; сниженные возможности выполнения зрительно-пространственных заданий (М.М. Безруких, М.Г. Князева, 1994; Ю.В. Микадзе, Н.К. Корсакова, 1994).

До недавнего времени леворукость представляла серьезную педагогическую проблему. Считалось необходимым переучивать леворуких детей, лишая их выбора руки для письма – все должны были писать правой. При переучивании использовали порой самые жесткие меры (наказание, “надевание варежки на левую руку” и пр.), не считаясь с индивидуальными особенностями и возможностями ребенка и принося в жертву его здоровье. Существуют многочисленные данные, показывающие, что у леворуких детей невротические состояния и неврозы встречаются значительно чаще, чем у детей-правшей. Одной из главных причин развития неврозов у левшей считается насильственное обучение действиям правой рукой в первые годы жизни или в первый год обучения в школе. Переучивание служит мощным стрессогенным фактором. По существу,

насильственное переучивание является формой давления праворукой среды, подравнивающей под себя леворукого ребенка и игнорирующей его индивидуальность (в этой связи говорят о декстрастрессе – давлении праворукой среды).

В последние годы школа отказалась от практики переучивания леворуких детей, и они пишут удобной для них рукой. Однако тем самым проблема леворукости для школы не снимается, поскольку остаются дети со скрытым левшеством. Речь идет о тех случаях, когда природного левшу переучивают в дошкольном детстве. Такое переучивание может носить целенаправленный характер, когда родители, замечая склонность ребенка к предпочтению левой руки, стремятся исправить этот “недостаток” и предупредить те возможные трудности, которые ожидают ребенка в дальнейшем.

При овладении бытовыми навыками скрытая леворукость ребенка как правило не сказывается на успешности выполнения действий, однако, приступая к систематическому обучению в школе, особенно при овладении письмом и чтением, такие дети могут встретиться с неожиданными трудностями.

Стремясь предупредить сложности, ожидающие левшу при обучении письму правой рукой, нужно помнить: определение ведущей руки и выбор на этом основании руки для письма – чрезвычайно ответственный шаг. Неоценимую помощь родителям и учителю может оказать консультация психолога.

Действительно, переучивание леворуких детей во многих случаях не только нежелательно, но и недопустимо. Как показывает опыт работы с такими детьми, нередко переучивание, начатое уже после того, как ребенок приступил к систематическому обучению письму (в середине-конце первого класса), только усугубляет ситуацию. Поэтому вопрос о переучивании левши может быть поставлен только до начала обучения письму (М.М. Безруких, М.Г. Князева, 1994).

Дети-левши обладают определенной спецификой познавательной деятельности. Это относится как к истинным левшам, так и к переученным, у которых полушария мозга выполняют несвойственные им функции.

Одной из важнейших особенностей леворуких детей является их эмоциональная чувствительность, повышенная ранимость, тревожность, обидчивость, раздражительность, а также сниженная работоспособность и повышенная утомляемость.

Повышенная эмоциональность леворуких детей является фактором, существенно осложняющим адаптацию к школе. У левшей вхождение в школьную жизнь может происходить значительно медленнее и более болезненно, чем у большинства сверстников. Поэтому леворукие первоклассники требуют пристального внимания со стороны учителей, родителей и школьных психологов.

На протяжении первого класса (а возможно, и более продолжительное время) леворукие школьники могут нуждаться в проведении комплекса специальных психологических занятий.

При организации развивающей работы может возникнуть необходимость в привлечении к сотрудничеству логопеда и детского психоневролога.

В работе с леворукими детьми следует учитывать определенные особенности выработки у них учебных навыков, в первую очередь – навыков письма.

Постановка техники письма у левшей специфична: для леворукого ребенка одинаково неудобно как правонаклонное, так и левонаклонное письмо, так как при письме он будет загромождать себе строку рабочей рукой. Поэтому следует ставить руку так, чтобы строка была открыта. Для леворуких рекомендуется правонаклонный разворот тетради и прямое (безнаклонное) письмо (М.М. Безруких, М.Г. Князева, 1994). При этом способ держания ручки может быть различным: обычным, как у правшей, или инвертированным, когда рука расположена над строчкой и изогнута в виде крючка.

При овладении письмом леворукий ребенок должен выбрать для себя тот вариант начертания букв, который ему удобен (М.М. Безруких, 1997)). Требовать от левши

безотрывного письма противопоказано. В классе рекомендуется сажать леворуких детей так, чтобы окно было слева. В таком положении ребенок не мешает соседу, и его рабочее место имеет достаточную освещенность.

Следует принимать во внимание и еще один фактор, облегчающий учебную деятельность леворукого ребенка. Это касается учета ведущего глаза при выборе рабочего места учащегося. Парты ребенка должны быть размещены таким образом, чтобы информационное поле совмещалось с ведущим глазом. Так, если ведущим является левый глаз, то классная доска, рабочее место учителя должны находиться в левом зрительном поле учащегося (Ю.В. Микадзе, Н.К. Корсакова, 1994).

Между тем специальные исследования свидетельствуют об относительно более высоком творческом потенциале левшей, который обнаруживается при проблемном обучении и приобщении к художественному творчеству (В.С. Ротенберг, С.М. Бондаренко, 1989).

### **3. Работа психолога при эмоциональных нарушениях**

Дубровина И.В., Андреева А.Д., Данилова Е.Е.

Одним из наиболее распространенных запросов школьному психологу со стороны учителя является проблема эмоциональной неустойчивости, неуравновешенности учащихся. Педагоги не знают, как себя вести со школьниками чрезмерно упрямыми, обидчивыми, драчливыми, или, например, с детьми, слишком болезненно переживающими любое замечание, плаксивыми, тревожными.

Условно можно выделить 3 наиболее выраженные группы так называемых трудных детей, имеющих проблемы в эмоциональной сфере.

**1. Агрессивные дети.** Безусловно, в жизни каждого ребенка бывали случаи, когда он проявлял агрессию, но, выделяя данную группу, мы обращаем внимание прежде всего на степень проявления агрессивной реакции, длительность действия и характер возможных причин, порой неявных, вызвавших аффективное поведение.

**2. Эмоционально-расторженные дети.** Относящиеся к этому типу дети на все реагируют слишком бурно: если они выражают восторг, то своим экспрессивным поведением “заводят весь класс”; если они страдают – их плач и стоны будут слишком громкими и вызывающими.

**3. Слишком застенчивые, ранимые, обидчивые, робкие, тревожные дети.** Они постесняются громко и явно выражать свои эмоции, будут тихо переживать свои проблемы, боясь обратить на себя внимание.

Несомненно, характер проявления эмоциональных реакций связан с типом темперамента. Как мы видим, дети, относящиеся ко второй группе, являются скорее холериками, а представители третьей группы – меланхоликами или флегматиками.

Как уже отмечалось выше, такое деление носит достаточно умозрительный характер: на практике можно встретить школьников, сочетающих в себе как истероидные черты (характерные для 2-й группы), так и агрессивные тенденции (1-я группа); или детей агрессивных, но в глубине души очень ранимых, робких и незащищенных. Однако общим для всех намеченных групп является то, что неадекватные аффективные реакции (проявляющиеся по-разному у различных типов детей) носят защитный, компенсаторный характер.

Школьному психологу вместе с учителем необходимо определить особенности семейного воспитания детей, у которых есть трудности в развитии эмоциональной сферы, отношение окружающих к ним, уровень их самооценки, психологический климат в классе.

Различные диагностические приемы помогают школьному психологу выявить прежде всего возможные причины дезадаптивного поведения ребенка, характер внутренних проблем, особенности защитных механизмов. Знание особенностей семейного воспитания, влияния родителей на сына или дочь дает возможность объяснить специфику эмоциональных нарушений детей. В психологической литературе выделяются различные типы неправильного воспитания (В.И. Гарбузов, 1990; А.И. Захаров, 1986; А.С. Спиваковская, 1988; и др.).

**1. Неприятие.** Оно может быть явным и неявным. Явное неприятие наблюдается, например, в тех случаях, когда рождение ребенка было изначально нежелательным, или если планировалась девочка, а родился мальчик, т.е. когда ребенок не удовлетворяет начальные ожидания родителей. Намного сложнее обнаружить неявное неприятие. В таких семьях ребенок, на первый взгляд, желанен, к нему внимательно относятся, о нем заботятся, но нет душевного контакта. Причиной тому может быть чувство собственной нереализованности, например, у матери, для нее ребенок – препятствие для развития собственной карьеры, помеха, устранить которую она никогда не сможет и вынуждена терпеть. Проецируя свои проблемы на ребенка, она создает эмоциональный вакуум вокруг него, провоцирует собственного ребенка на обратное неприятие. Как правило, в семьях, где доминируют такого рода отношения, дети становятся либо агрессивными (т.е. их можно отнести к 1-й группе выделенных форм проявлений эмоциональных нарушений), либо чересчур забитыми, замкнутыми, робкими, обидчивыми (т.е. по нашей классификации, 3-я группа). Неприятие порождает в ребенке чувство протеста. В характере формируются черты неустойчивости, негативизма, особенно в отношении взрослых. Неприятие приводит к неверию в свои силы, неуверенности в себе.

**2. Гиперсоциальное воспитание.** Причина его в неправильной ориентации родителей. Это слишком “правильные” люди, пытающиеся педантично выполнять все рекомендации по “идеальному” воспитанию. “Надо” произведено в абсолют. Ребенок у гиперсоциальных родителей как бы запрограммирован. Он чрезмерно дисциплинирован и исполнитель. Гиперсоциальный ребенок вынужден постоянно подавлять свои эмоции, сдерживать свои желания. При таком типе воспитания возможно несколько путей развития: это может быть бурный протест, бурная агрессивная реакция, иногда и самоагрессия в результате психотравмирующей ситуации или, наоборот, замкнутость, отгороженность, эмоциональная холодность.

**3. Тревожно-мнительное воспитание** наблюдается в тех случаях, когда с рождением ребенка одновременно возникает неотступная тревога за него, за его здоровье и благополучие. Воспитание по этому типу нередко наблюдается в семьях с единственным ребенком, а также в семьях, где растет ослабленный или поздний ребенок. В результате ребенок тревожно воспринимает естественные трудности, с недоверием относится к окружающим. Он несамостоятелен, нерешителен, робок, обидчив, мучительно неуверен в себе.

**4. Эгоцентрический тип воспитания.** Ребенку, часто единственному, долгожданному, навязывается представление о себе как о сверхценности: он кумир, “смысл жизни” родителей. При этом интересы окружающих нередко игнорируются, приносятся в жертву ребенку. В результате он не умеет понимать и принимать во внимание интерес других, не переносит длительных лишений, агрессивно воспринимает любые преграды. Такой ребенок расторможен, неустойчив, капризен. Его аффективные проявления очень схожи с поведением детей, относящихся ко второй группе. Мы так подробно остановились на проблемах личностного развития в семье (рассмотрев при этом далеко не все аспекты семейных взаимоотношений), потому что семья является одним из важнейших факторов, влияющих на эмоциональную сферу, в отличие, например, от интеллектуальной.

Однако нельзя не учитывать, что порой эмоциональный стресс у детей провоцируют



педагоги, сами того не желая и не осознавая. Они требуют от своих учеников такого поведения и уровня успеваемости, которые для некоторых из них являются непосильными.

Игнорирование со стороны учителя индивидуальных и возрастных особенностей каждого ребенка может быть причиной различного рода дидактогений, т.е. негативных психических состояний учащегося, вызванных неправильным отношением учителя; школьных фобий, когда ребенок боится идти в школу, отвечать у доски и т.п.

Как ни парадоксально, психологи тоже иногда могут вызвать у ребенка эмоциональные нарушения. Поэтому никогда нельзя забывать, что одна из важнейших заповедей психолога, учителя, так же, как и врача, – “Не навреди”.

Таким образом, к основным факторам, влияющим на эмоциональные нарушения, относятся:

- 1) природные особенности (например, тип темперамента);
- 2) социальные факторы:
  - тип семейного воспитания;
  - отношение учителя;
  - влияние школьного психолога.

Нужно постараться с помощью индивидуально подобранных методик выявить возможную причину эмоциональной дисгармонии. Ведь неадекватные реакции – это следствие, а не причина психологических проблем. Не всегда целесообразно начинать исследование эмоционально-неуравновешенных детей с тестов, бессмысленных, на их взгляд, очередных заданий взрослых. Иногда ребенку нужно просто человеческое общение, понимание, хотя надо сказать, что не всегда дети идут на контакт, они уже научились не доверять. В таких случаях лучше оставить ученика в покое, а через некоторое время постараться заинтересовать его какой-то деятельностью, может быть, подключить к работе в группе, которую ведет школьный психолог.

Различные формы игровой терапии (Т.Д. Лэндрет, 1994), эмаготерапии (терапии образами), арттерапии помогают ребенку пережить свои некогда подавленные чувства. Иначе говоря, доброжелательное и понимающее общение, игры, рисование, прослушивание и обсуждение сказок, подвижные упражнения, музыка, а самое главное – внимание к ребенку – помогают ему принять себя и мир, который его окружает.

Безусловно, круг проблем, касающихся эмоционально-волевой сферы ребенка, намного шире, но даже сопоставив ответы на вышеперечисленные вопросы с результатами наблюдений школьного психолога, педагогов, можно составить целостную картину аффективного развития учащегося. (Как уже отмечалось, использование проективных методов дает возможность выявить причины эмоциональных расстройств школьника.)

Общаясь с детьми, испытывающими эмоциональные затруднения, можно предложить взрослым следующие рекомендации:

1. Нельзя стремиться учить ребенка подавлять свои эмоции, задача взрослых в том, чтобы научить детей правильно направлять, проявлять свои чувства.

2. Эмоции возникают в процессе взаимодействия с окружающим миром. Необходимо помочь ребенку адекватным формам реагирования на те или иные ситуации и явления внешней среды.

3. Не надо пытаться в процессе занятий с трудными детьми полностью оградить ребенка от отрицательных переживаний. Это невозможно в повседневной жизни, и искусственное создание “тепличных условий” лишь на время снимает проблему, а через некоторое время она встает более остро. Здесь нужно учитывать не просто модальность эмоций (отрицательные или положительные), а прежде всего их интенсивность. Важно помнить, что ребенку нужен динамизм эмоций, их разнообразие, т.к. избыток однотипных положительных эмоций рано или поздно вызывает скуку.

4. Чувства ребенка нельзя оценивать, невозможно требовать, чтобы ребенок не

переживал того, что он переживает. Как правило, бурные аффективные реакции – это результат длительного зажима эмоций.

В заключение можно отметить, что не существует плохих или хороших эмоций, и взрослый во взаимодействии с ребенком должен непрерывно обращаться к доступному для ребенка уровню организации эмоциональной сферы, способствовать аффективной регуляции ребенка, оптимальным способам социализации.

Литература:

1. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми. /Под ред. И.В.Дубровиной. /Дубровина И.В., Андреева А.Д., Данилова Е.Е., Вохмянина Т.В. – Издательский центр «Академия», 1998.

#### **Самостоятельная работа магистранта:**

- 1.Просмотреть аудио ролик «Первые дни в школе (советы психолога) Е.Соловьева. (Приложение 6)
- 2.Провести беседу с психологом начальных классов по работе с младшим школьником «группы риска».

#### **Семинарское занятие 6. Коррекционно-развивающая работа психолога с младшими школьниками.**

##### **Мотивация к научно-поисковой деятельности.**

##### **Цель:**

-Знать о психологических особенностях младших школьников «группы риска», ознакомиться с психологическим сопровождением с вышеназванными детьми.

##### **Задачи:**

- Определить деятельность психолога, направленное на диагностику особенностей младшего школьника.
- Проанализировать психологические нарушения младшего школьника.
- Спланировать и структурировать коррекционную работу психолога с младшими школьниками с нарушениями.
- Описать развивающие методы обучения младших школьников.

##### **Обсуждение проблем:**

Вопросы для обсуждения:

- Продемонстрируйте совместную работу психолога, администрации школы, педагогов и родителей по вопросам развития, обучения и воспитания младших школьников?
- Как осуществляется адаптация ребенка к условиям школьного образования? В чем заключается психологическое сопровождение в условиях школьного образования?
- Какие дети могут попасть в «группу риска»?
- Как планируется работа психолога с учащимися «группы риска»?

##### **Психолого-педагогическая рефлексия:**

5. Анализ результатов бесед с психологом по работе с младшим школьником из группы риска.

##### **Заключение:**

1. Разработать психолого-педагогические и методические рекомендации для родителей по работе с гиперактивным младшим школьником.

## **Тема 8. Работа психолога с подростками.**

### **План.**

Психологические проблемы подросткового возраста  
Технологии работы психолога с подростками

**Основные понятия:** подростковый возраст или отрочество, пубертатный период, проблемы подросткового возраста, технологии работы с подростками и старшеклассниками.

### **1. Психологические проблемы подросткового возраста**

**Подростковый период или отрочество** – этап развития, находящийся между детством и ранней юностью. Подростковый период объединяет младший и средний подростковый возраста, а также начало старшего подросткового возраста. Традиционно подростковый возраст рассматривается как период *отчуждения от взрослых*.

Биологически отрочество соотносимо к предпубертатному и пубертатному периоду (от лат. *pubertas, pubertatis*— возмужалость, половая зрелость), хотя и не совпадает с ним полностью. Предпубертатный период охватывает возраст от 7 до 11-13 лет, а пубертатный — от 11 до 16 у девушек и от 13 до 17-18 у юношей.

Пубертатный (подростковый) период — время ускорения физического развития и полового созревания, характеризующееся важными изменениями в организме подростка, в том числе появлением вторичных половых признаков. Развивается костная система, наблюдаются изменения состава крови и кровяного давления. Происходят структурные и функциональные изменения церебральной активности. Особенности этого периода являются интенсивность и неравномерность развития и роста организма — «пубертатный скачок», что определяет неравномерность и значительную индивидуальную вариативность темпов развития (временные различия у мальчиков и девочек, акселерация).

В Толковом словаре С.И.Ожегова так определяются понятия подростка и юноши: «Подросток – мальчик или девочка в переходном возрасте от детства к юношеству», «Юноша-человек в возрасте, переходном от отрочества к зрелости

Начало подросткового периода характеризуется появлением ряда специфических черт, важнейшими из которых являются:

- ◆ 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 возрастах.

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

Важным фактором психического развития в подростковом возрасте является **общение со сверстниками.**

**В интеллектуальной деятельности школьников-подростков** усиливаются индивидуальные различия, связанные с развитием *самостоятельного мышления,*

*интеллектуальной активности, творческого подхода к решению задач*, что позволяет рассматривать возраст 11-14 лет как сензитивный период для развития творческого мышления.

Подростковый возраст — это благоприятный период для развития многих сторон личности, таких как познавательная активность, любознательность. Наиболее важен в этом плане возраст 10-12 лет. С 11 до 14 происходит интенсивное развитие самосознания подростка, его рефлексии, «Я-концепции», чувства «Я».

Старший школьный возраст – это только начало юности. Все качественно новые особенности личности старшеклассника связаны с кардинальными изменениями в его личности: формирующееся мировоззрение, обобщенная форма самосознания («Я-концепция»), самоопределение, психосоциальная идентичность, поиск смысла жизни. Проблемы этого возраста могут быть связаны с поиском путей удовлетворения основных потребностей:

- физиологических потребностей, запускающих физическую и сексуальную активность;
- потребности в безопасности, которая обеспечивается принадлежностью к группе;
- потребности в независимости и эмансипации от семьи;
- потребности в привязанности;
- потребности в успехе, проверке своих возможностей;
- потребности в самореализации и развитии собственного «Я».

На личностном и межличностном уровнях возникают следующие проблемы: неадекватный уровень притязаний, несформированность жизненных планов, несовпадение учебных и профессиональных интересов, низкая социальная активность при стремлении к социальному одобрению. Возможны и серьезные затруднения, связанные с учебной деятельностью подростков: инертность мыслительной деятельности, несформированность самооценки и самоконтроля, неосознанность учебной деятельности (целеполагание), дисгармония мотивов учения. Становлению основных психических новообразований сопутствуют определенные психологические трудности (таблица 8).

#### **Причины трудностей в учении:**

1. *Недостаток 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.
2. Характерное для подростка преимущественно эмоциональным отношением к учебному предмету.
3. *Несформированность необходимых мыслительных действий и операций* — анализа, синтеза, плохого речевого развития, недостатков внимания и памяти.
4. Трудности в обучении также нередко бывают связаны с *особенностями знаний, которые учащийся должен усвоить в средней школе.*
5. *Формализм в усвоении знаний* — существенная причина трудностей в учении в средних классах школы. Поэтому *работа по профилактике и преодолению формализма в усвоении знаний* — важная задача педагогов.

Становлению основных психических новообразований сопутствуют определенные психологические трудности. *Смотрите таблицу 3 в приложении*

## **2. Технология психологической работы с подростками в школе**

**Социально-психологические технологии** — это совокупность психологических приемов и методов, целенаправленно воздействующих на сознание, поведение и деятельность человека как члена социума в процессе его социализации, адаптации в новых социальных условиях и в социально ориентированных видах деятельности.

Пример технологии работы с подростками:

1. Организационная работа

Запрос администрации на работу с подростками (формулирование целей и задач работы с точки зрения администрации).

2. Встреча с педагогами, работающими в этих классах, и социальным педагогом (получение информации о детях).

3. Встреча с родителями (ознакомление с целями работы, получение их согласия на диагностическую и коррекционную работу).

4. Встреча психолога с подростками (формирование мотивации на совместную работу, презентация программы).

5. Проработка полученной информации.

6. Планирование деятельности, подбор конкретных методик для выполнения поставленных задач

Диагностические процедуры в работе с подростками

1. Исследование личности подростка:

а) личностные особенности (личностный опросник Р.Кеттела, опросник Г.Шмишека);

б) самооценка подростков (опросник самоотношения подростков В. В, Столина и др.);

в) структура способностей подростков (тест Р.Амтхауэра);

г) характер взаимоотношений (социометрия, метод незаконченных предложений, тест Т.Лири);

д) профессиональная ориентация (дифференцированный диагностический опросник А.Е.Климова, анкетирование родителей и детей).

### **Литература**

1. (Практическая психология образования; Учебное пособие 4-е изд. / Под редакцией И. В. Дубровиной — СПб.: Питер, 2004.—С. 448)

2. А. А. Папура. Вестник ТГПУ. 2010. Выпуск 5 (95)

### **Тема 9.Работа с подростками «группы риска».**

#### **План**

1. Проблема «группы риска» в подростковом возрасте
2. Девиантное поведение детей и подростков и его преодоление в ходе консультативной работы
3. Психологическое сопровождение подростков «группы риска».

**Основные понятия:** подростки «группы риска», психологическое сопровождение, психологическое консультирование, коррекционно-развивающая работа с детьми «группы риска»

#### **1.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 (причем отнюдь не всегда позитивный), овладеть которым очень сложно.

Категория «трудных» подростков весьма разнородна и обширна, и нет возможности охватить все варианты трудностей в рамках данной главы. Поэтому мы остановились на рассказе только о тех трудностях, которые вызывают наибольшее беспокойство родителей и педагогов, при которых не обойтись без помощи психолога. 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 обыденном 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.

Признаки нервно-психических нарушений нередко выглядят как трудности, достаточно типичные для подросткового возраста. Чтобы определить, в каких случаях у подростка именно такие трудности, а в каких он нуждается в более пристальном внимании и входит в «групп-пу риска» возникновения нервно-психических расстройств, необходимо перечислить основные факторы риска заболеть, а также признаки, позволяющие отличить типичные для подросткового возраста трудности от аномалий психического и личностного развития. (Практическая психология образования; Учебное пособие 4-е изд. / Под редакцией И. В. Дубровиной — СПб.: Питер, 2004.—С. 448)

## **2. Девиантное поведение детей и подростков и его преодоление в ходе консультативной работы**

Поведение, как многоуровневый процесс, представляющий собой совокупность конкретных, в данный момент протекающих деятельностей, обеспечивается механизмами эмоциональной регуляции. Адаптивным считается такое поведение, результат которого является целесообразным и полезным. В основе адаптивного поведения лежат разные функциональные системы, условия и факторы. Нарушение работы систем или изменение условий может привести к нарушениям поведения.

**Девиантное поведение** — это действия, не соответствующие официально установленным и фактически сложившимся в данном обществе нормам и приводящие нарушителя к изоляции, исправлению или наказанию. Основными видами девиантного (отклоняющегося) поведения являются преступность, алкоголизм, наркомания, самоубийства, проституция. Любая девиация приводит к нарушениям социально-психологической адаптации. Девиантное поведение подразделяется на две категории:

- поведение, отклоняющееся от норм психического здоровья, подразумевающее наличие явной или скрытой психопатологии, — патологическое поведение;
- антисоциальное поведение, нарушающее социальные, культурные или правовые нормы, — делинквентное (противоправное) и криминальное (преступное) поведение.

Социальные отклонения в девиантном поведении делятся на следующие группы:

1) отклонения корыстной ориентации, связанные со стремлением получить определенную выгоду (хищения, кражи, спекуляция, протекция, мошенничество и др.);

2) отклонения агрессивной ориентации – это действия, направленные против личности (оскорбление, хулиганство, побои, убийства, изнасилования);

3) отклонения социально-пассивного типа, связанные со стремлением уйти от проблем, с уклонением от обязанностей, нежеланием противостоять трудностям (уклонение от работы, учебы, бродяжничество, алкоголизм, наркомания, токсикомания, суицид).

Психологи исследуют причины и условия формирования этих девиаций, используя этимологический подход. Весьма продуктивной представляется модель, включающая направленное выделение «групп риска» и последующую дифференциальную диагностику этих групп с уточнением этиологии отклонений. В диагностической работе используются опросник Р. Кеттела, патохарактерологический опросник А.Е. Личко, проективный тест М. Люшера и другие методики и тесты. Работа психолога с девиантными детьми и подростками должна основываться как на симптоматическом подходе (работа с конкретными симптомами отклонений), так и на профилактическом подходе (снятие причин, факторов и условий, их провоцирующих).

Девиантное поведение детей и подростков – явление комплексное и сложное, оно может иметь внешние и внутренние причины. Девиантное поведение связано с индивидуально-типологическими особенностями личности, которые создают благоприятную или неблагоприятную основу для воздействия негативных внешних факторов (социально-экономические условия, влияние окружающей среды) и внутренних факторов (ценностные ориентации, установки, потребности). Возникая на уровне ситуативных поведенческих реакций, девиантное поведение, закрепляясь, приводит к устойчивым формам отклонений в поведении, осложняющим социализацию подростков в обществе. Примером такой устойчивой формы отклонения в поведении является аддиктивное поведение детей и подростков.

**Аддиктивное поведение** – вид отклоняющегося саморазрушающего поведения, связанный с состоянием измененного сознания и деформированной формой удовлетворения потребностей через употребление психоактивных веществ. Аддиктивное поведение представляет собой вид нарушения адаптации подростков, характеризующийся злоупотреблением психоактивными веществами без признаков индивидуальной психической или физической зависимости. В психологическом плане это поведение может рассматриваться как своеобразная регрессивная форма психологической защиты. Провоцирующими факторами аддиктивного поведения подростков считаются нервно-психическая неустойчивость, акцентуации характера по гипертимному, неустойчивому, конформному, истероидному и эпилептоидному типу, поведенческие реакции группирования (неформальные молодежные объединения) и реакции эмансипации.

Наркомания – это тяжелое заболевание, вызванное употреблением препаратов, отнесенных к списку наркотических. Под воздействием наркотика изменяется состояние сознания, формируется физическая и психологическая зависимость, разрушается личность. Наркомания очень трудно поддается лечению и коррекции, поэтому необходимо осуществлять профилактику наркомании среди подростков, принимать превентивные меры различного характера. В психологическом смысле наркомания есть потребность какого-либо изменения в субъективном пространстве сознания. Последствиями наркомании являются: высокая смертность (отравления, передозировки, несчастные случаи, самоубийства), соматические осложнения, деградация здоровья и значительное сокращение продолжительности жизни; криминогенное поведение наркоманов; деструктивные изменения личности, разрушение личности в физическом, психологическом и социальном плане.

Причинами распространенности наркомании являются социальное нездоровье общества, бездуховность, рост преступности, безработица, социальное сиротство, коррупция, преступный бизнес наркотиков и т.д. Многие исследователи ссылаются на психологическую предрасположенность «группы риска» к такому виду отклоняющегося поведения. Анализируя личностные особенности наркоманов, они выявили высокий уровень эгоизма (ведущие мотивы – собственные желания), бедность эмоциональных переживаний, неразвитость потребностей, отсутствие нравственных идеалов и смещение ценностных ориентаций, склонность к подражанию, предрасположенность к измененным состояниям (тревожность), импульсивность поведения и пониженную толерантность.

Основная цель психокоррекционной работы – тренировка механизмов сопротивления. Наиболее эффективными формами психологической коррекции являются проведение групповой психотерапии и работа с родителями девиантных подростков. Групповая психотерапия решает следующие задачи: повышение самооценки; тренировка механизма совладания с патогенными воздействиями; увеличение чувства ответственности за свое поведение; расширение временной перспективы; разрушение инфантильной психологической защиты; предотвращение десоциализации подростков. Иными словами, цель групповой психотерапии – научить подростка по-взрослому воспринимать окружающую жизнь и видеть пути своего развития.

Аддиктивное поведение может оцениваться подростком со стороны позитивных последствий: удовольствие от приема наркотика, приятные впечатления, отсутствие неприятных симптомов привыкания, поддержание через наркотики социальных контактов с ровесниками. Наличие синдрома зависимости для подростка имеет минимальное значение. Психолог должен найти замещающее поведение, построение которого связано с формированием социальных навыков, устранением когнитивного дефицита и искажений. Помощь человеку должна опираться на компенсаторные возможности организма, выступают как движущие силы развития (конечная цель – социальная полноценность). Ценность для человека имеет преодоление страданий, связанных с дефектом; испытание является средством пробуждения сопротивления и развития ранее не задействованных сил и резервов.

Суицидальное поведение является следствием социально-психологической дезадаптации личности в условиях переживаемого микросоциального конфликта.

**Суицид** – осознанный акт устранения из жизни, совершаемый человеком в состоянии сильного душевного расстройства, под воздействием острых психотравмирующих ситуаций или под влиянием психического заболевания.

Ситуация конфликта приводит к суицидальным действиям при наличии трех факторов: социокультурных особенностей личности – таких как личностная тревожность, фрустрационная толерантность; негативного восприятия окружающего, отсутствия осознанного стремления к жизни; неблагоприятного социального окружения.

Все это усугубляет криминальные явления подросткового и юношеского возраста, на долю которого приходится большая часть самоубийств несовершеннолетних. Под социокультурными особенностями воспитания подразумевается культура страны, ее обычаи, традиции, законы, уровень экономического развития и т.д. Эти и другие условия воздействуют на личность подростка и во многом определяют его представления о жизни и смерти. Наличие неблагоприятного социального окружения – обычно основная причина, побуждающая подростка к совершению суицидальных поступков.

Анализ причин суицида с этой точки зрения позволяет сгруппировать их вокруг трех основных факторов: взаимоотношения с родителями (степень понимания ими своих детей, сопереживания, нормативность отношений), проблемы в школе (связанные с социометрическим статусом в классе и личностным отношением к успеваемости), взаимоотношения со сверстниками, друзьями, представителями противоположного пола. Личностные особенности подростков, расположенных к суицидальному поведению, – это



повышенная тревожность, фрустрация, негативное восприятие окружающего, желание изменить его и неспособность самостоятельно найти пути решения задачи. Среди мотивов, объясняющих попытки самоубийства, подростки и психологи указывают различные способы влияния на других людей: «дать понять человеку, в каком ты отчаянии», – 40% случаев; «заставить пожалеть о плохом отношении» – 30%; «показать, как ты любишь другого», или «выяснить, любят ли тебя», – 25%; «повлиять на другого, чтобы он изменил свое решение», – 25%, и лишь 18% случаев – это призыв, крик о помощи.

Психологический смысл суицида чаще всего заключается в отреагировании, снятии аффективного напряжения, уходе, выключении из тяжелой жизненной ситуации. Когда совершается попытка суицида демонстративного характера, агрессия подростка направлена вовне: отомстить, навредить, заставить страдать кого-либо, привлечь к ответственности и т.п. Среди подростков с суицидальными попытками преобладают лица с пограничными состояниями, расстройствами нервной системы, ситуационными реакциями. При этом истинное желание смерти отсутствует. В контингенте завершенных суицидов преобладает агрессия против собственного «Я». Желание умереть, отход от жизни связаны с потерей жизненного смысла, протестом, желанием избежать страданий, самонаказанием. Для истинных суицидов характерно наличие пресуицидального периода – достаточно продолжительной конфликтной ситуации, психологического дискомфорта, незащищенности, чувства одиночества, ощущения субъективной невыносимости существования, отсутствия желания жить.

От пассивных рассуждений человек переходит к формированию суицидального замысла. В истинном суициде психотравмирующая ситуация носит тяжелый и затяжной характер. Человек осуществляет многочисленные бесплодные попытки справиться с ситуацией, основной смысл его последнего действия – уход, отказ от борьбы. Профилактика суицидального поведения осуществляется в следующих направлениях: снятие психологического напряжения в психотравмирующей ситуации; уменьшение эмоциональной зависимости и ригидности; формирование компенсаторных механизмов поведения; формирование адекватного отношения к жизни и смерти.

Психологу необходимо быть информированным о важнейших кризисных ситуациях детей и подростков, уметь выявлять их, оказывать своевременную помощь в разрешении. Кризисные ситуации разнообразны, как сама жизнь человека, – кризисы развития, кризисы отношений, кризисы состояния души, кризисы утрат, кризисы смысла жизни, психические кризисы, морально-этические кризисы. Важно научить детей способам психологической защиты, познакомить их с методами саморегуляции, развить у них способность управлять своим эмоциональным состоянием, сформировать такие качества, как стрессоустойчивость, оптимизм, жизнелюбие.

Психопрофилактическая работа осуществляется на специально организованных занятиях с группами или классами. Примерные темы: «Кризисные ситуации в жизни человека и способы их преодоления», «Психологическая защита», «Человек в поисках смысла», «Учитесь властвовать собой!» и др. На занятиях происходит групповое обсуждение предложенной психологом темы, проводится беседа с элементами активного, эмпатического слушания, выполнение индивидуальных творческих заданий (разыгрывание и обсуждение историй с последующей интерпретацией переживаний), обмен впечатлениями в процессе анализа ситуаций, проигрывание конфликтных ситуаций, в ходе которого с помощью участников группы «оживляются» чувства и происходит самоосвобождение.

### **3. Психологическое сопровождение подростков «группы риска»**

Психологическое сопровождение - это система профессиональной деятельности педагога-психолога, направленная на создание оптимальных условий для успешного обучения, развития и социализации ребенка. Основные задачи, которые решает педагог-психолог в процессе индивидуально-ориентированного сопровождения детей группы риска, следующие:

- выявление неблагополучных семей, способных принять социально-психологическую помощь, определение причин семейного неблагополучия, планирование и проведение с ними работы;
- содействие созданию в школе обстановки психологического комфорта и безопасности личности учащегося;
- помощь в решении личностных трудностей и проблем социализации, в построении конструктивных отношений с родителями и сверстниками;
- предоставление ребенку реальных возможностей самоутверждения в наиболее значимых для него сферах жизнедеятельности, где в максимальной степени раскрываются его способности и возможности (средствами индивидуальной и групповой коррекционно-развивающей работы, консультативной помощи);
- психологическая помощь в профессиональном самоопределении и профориентации;
- профилактика учебной и социальной дезадаптации, девиантного поведения;
- работа с учащимися класса по повышению социального статуса ребенка из неблагополучной семьи.

Основные усилия педагога-психолога должны быть направлены на обеспечение успешной социализации, сохранение и укрепление здоровья учащихся, предупреждение отклонений в их развитии. Важным остается психологическое сопровождение образовательного процесса, профессионального самоопределения, а также создание комфортной, эмоционально благоприятной атмосферы в классах, педагогическом коллективе.

Поскольку проблема ребенка, требующая разрешения, имеет и внутренние, личностные, и внешние аспекты, работа специалиста включает следующие основные составляющие:

1. Непосредственная (индивидуальная) работа с ребенком, предполагающая его психолого-педагогическую поддержку. В условиях общеобразовательной школы взаимодействие психолога с детьми носит чаще всего индивидуальный характер, каждая встреча содержит элементы диагностики и консультирования.
2. Работа с семьей, направленная на повышение психологической компетентности родителей, развитие мотивационного и воспитательного ресурса, оптимизацию детско-родительских отношений. Работа со взрослыми строится с использованием приемов семейного консультирования и представляет собой обучение родителей элементам психологической культуры в общении с подростками, тем самым происходит опосредованное влияние на процесс социализации детей.
3. Работа с педагогическим коллективом (индивидуальное консультирование, проведение обучающих семинаров, тренингов). Основная задача в работе с педагогами - формирование толерантности в отношении ребенка, повышение психологической компетентности во взаимодействии с детьми и родителями.

Важное условие эффективной работы по выявлению детей группы риска - *своевременное обращение классного руководителя или учителя к педагогу- психологу в случаях:*

- наличия у ребенка серьезных поведенческих проблем (отказ от соблюдения установленных норм и правил, агрессивное поведение, проблемы с успеваемостью, пропуски учебных занятий без уважительных причин, отказ от режима питания и т. д.);
- появления у подростков депрессивных состояний (замкнутость, уход в себя, эмоциональные всплески и др.);
- употребления или предполагаемого употребления ПАВ, спиртных напитков, наркотических веществ;
- кризисной ситуации в семье; в иных случаях, когда ухудшение социальных условий представляет угрозу психологическому благополучию подростка.

***К типичным психологическим трудностям детей из неблагополучных семей относятся:***

- проблемы взаимоотношений с педагогами, другими взрослыми;
- сложности в общении с друзьями, одноклассниками, другими сверстниками;
- негативный образ "Я", неадекватная самооценка;
- поиск комфортного существования, эмоционального благополучия;
- отсутствие позитивных жизненных устремлений и целей;
- переживание собственной неуспешности, проблемности, отсутствие волевого контроля и способности к самообладанию;
- трудности в обучении;
- отсутствие адекватных средств и способов поведения в сложных ситуациях;
- отсутствие чувства безопасности.

Таким образом, основная цель работы педагога-психолога с детьми группы риска - создание благоприятных условий для личностного развития ребенка (физического, социального, духовно-нравственного, интеллектуального), оказание ему комплексной психолого-педагогической помощи.

***Диагностика проблем при сопровождении детей группы риска***

Диагностика проблемы ребенка осуществляется как самостоятельный этап работы или в процессе индивидуального консультирования. Информация о проблеме, запрос могут поступить от педагогов, родителей, других представителей ближайшего окружения подростка.

Необходимо учитывать временные рамки индивидуальной диагностической работы:

- с детьми младшего школьного возраста - не более 30-40 минут;
- с детьми подросткового возраста - в 2 этапа продолжительностью не более 45-60 минут каждый. *Смотрите таблицу № 1 в приложении*

***Психологическое консультирование детей группы риска***

Запрос на индивидуальную консультативную помощь педагога-психолога может поступить как со стороны семьи (родителей, ближайших родственников), так и от ребенка (подростка). Последний вправе самостоятельно обращаться за помощью к педагогу-психологу школы. В данной ситуации работа с таким запросом рассматривается как консультативное сопровождение индивидуального случая.

Схема консультирования может строиться двумя способами - в зависимости от того, кто обратился с запросом: сам ребенок или его педагог. Поскольку консультирование возможно только при условии согласия клиента, работа с подростком по запросу взрослого должна включать формирование мотивации к взаимодействию с педагогом-психологом у самого ребенка.

В консультировании подростков группы риска используются преимущественно методы разговорной терапии, т. е. именно беседа служит средством для устранения нарушений психологического здоровья.

*Психоконсультирование подростков осуществляется в соответствии с общепринятой схемой:*

- запрос подростка - описание проблемы и желаемых изменений в себе, конкретных людях, ситуации;
- установление контакта с подростком;
- диагностическая беседа - поиск причин возникновения проблемы;
- интерпретация педагогом-психологом возможных причин проблемы;

совместная выработка конструктивных способов решения.

*(Смотрите в приложении таблицу №2 Особенности психологического консультирования подростков)*

По результатам консультирования могут быть определены задачи и направления коррекционно-развивающей работы с детьми и подростками.

### ***Коррекционно-развивающая работа с детьми группы риска***

Реализация программ коррекционно-развивающих занятий направлена на решение следующих задач психологической помощи:

- развитие общеучебных умений и навыков успешного освоения образовательной программы;
- повышение учебной мотивации;
- формирование социальной компетентности, навыков общения, эффективного поведения в конфликтных ситуациях;
- формирование основ здорового образа жизни у детей из неблагополучных семей;
- развитие стремления к самопознанию подростков в различных социальных ситуациях, определению своей позиции и способа адекватного поведения в них;
- профилактика употребления психоактивных веществ.

Групповая коррекционная работа не проводится с детьми, находящимися в тяжелых психических состояниях - депрессии, посттравматическом стрессе, фрустрации, эмоциональном шоке, - связанных с потерей близких, катастрофой, тяжелой травмой, насильственными действиями и др. В этих случаях ребенок проходит сначала курс индивидуальной психокоррекции, а затем принимается решение о переходе в группу.

**Групповая коррекционно-развивающая работа** показана при характерологических нарушениях, обуславливающих проблемы в межличностных отношениях. К данным нарушениям относятся: неадекватный уровень притязаний, эгоцентризм, неустойчивость самооценки, трудности в социальном взаимодействии. На коррекционно-развивающих и тренинговых занятиях создаются условия,

способствующие успешной социально-психологической адаптации подростков группы социального риска. В ходе игр и упражнений дети формируют навыки конструктивной коммуникации и саморегуляции в ситуациях межличностного взаимодействия, осваивают результативные способы выхода из трудных, стрессовых, конфликтных ситуаций учатся самоанализу и рефлексии, у них развивается позитивное отношение к себе.

Эффективность коррекционного воздействия оценивается как с точки зрения соответствия целям и задачам программы, так и с позиции разрешения реальных трудностей развития. Необходимо помнить, что результат коррекционной работы может проявляться постепенно. Кроме того, программа может быть ориентирована не на полное преодоление проблем развития, а иметь более узкую цель в ограниченном временном интервале. Один из значимых компонентов сопровождения - работа с педагогами по развитию психологической компетентности в решении задач обучения и воспитания детей группы риска (приложение).

### **Самостоятельная работа магистранта:**

1. Просмотреть аудио ролик М. Воинов «Трудные подростки. Девиантное поведение». (Приложение 7)

**Семинарское занятие № 7. Психологическая помощь подросткам, а также подросткам «группы риска».**

### **Мотивация к научно-поисковой деятельности.**

#### **Цель:**

- Оценить эффективность разрешения трудностей в подростковом возрасте и освоить стратегии взаимодействия в ситуациях проблемного поведения детей подросткового возраста.

#### **Задачи:**

- Рассмотреть основные направления и формы психологической работы с подростками и подростками «группы риска».
- Организовать психолого-педагогический консилиум по проблемам подростка.
- Сопоставить проблемы подростка и подростков группы риска
- Установить причины возникновения проблем подростка и подростков «группы риска»

### **Обсуждение проблем:**

Вопросы для обсуждения:

- Что помогало или мешало понять проблему подростка?
- В каких формах чаще проявляется помощь подросткам группы риска?
- Как планируется работа психолога с подростком?
- Чем характеризуются возрастные и индивидуальные особенности подростков и подростков группы риска? Какие профессиональные возможности в общении с подростком отметили все участники?

### **Психолого-педагогическая рефлексия:**

1. Проанализируйте основные трудности в учении подростка.
2. Подведите итоги результатов бесед с психологом по работе с подростком.

3. Сопоставить полученные данные по результатам психолого-педагогического консилиума.

### **Заключение:**

1. Разработать психолого-педагогические и методические рекомендации для родителей по работе с подростком.
2. Разработайте психолого-педагогические рекомендации педагогам в работе с подростками «группы риска».

### **Тема 10. Работа психолога в период ранней юности.**

#### **План**

1. Особенности ранней юности
2. Технологии работы психолога со старшеклассниками
3. Профориентационная работа психолога со старшеклассниками

**Основные понятия:** ранняя юность, особенности ранней юности, акцентуация характера, социально-психологический тренинг, девиантное поведение, аддиктивное поведение, суицидальное поведение, профессиональная ориентация, воспитание, просвещение, отбор.

#### **1. Особенности ранней юности**

Юность – период жизни после отрочества и до взрослости, возрастные границы условны: от 15 до 25 лет. В юности у человека возникает проблема жизненных ценностей, он стремится зафиксировать свою внутреннюю позицию по отношению к себе, и другим людям. Именно в этом возрасте человек или обращается к цинизму, или сознательно стремится к духовному росту, построению жизни на основе традиционных и новых нравственных ориентаций. В юности человек стремится к самоопределению как личность и как индивид, включенный в общественную жизнь.

Поиск профессии – важнейшая проблема периода ранней юности. Значительная часть молодежи начинает тяготеть к лидерству как предстоящей деятельности. Именно в юности человек погружается в амбивалентные состояния всепоглощающей любви и неудержимой ненависти. Обретая потенциал личности, входящей в пору своего второго рождения, юноша (или девушка) начинает чувствовать освобождение от непосредственной зависимости в тесном кругу значимых лиц – своей семье. Эта независимость приносит переживания, захлестывает эмоционально и часто создает огромное количество проблем.

Одной из особенностей подросткового и юношеского периода является завершение формирования характера с заострением некоторых черт и последующим их сглаживанием. Именно в этом возрасте проявляются акцентуации характера, представляющие собой крайние варианты нормального характера.

**Акцентуация характера** – это чрезмерная выраженность отдельных черт характера и их сочетаний, представляющая крайние варианты нормы. По определению А.Е. Личко, акцентуации характера – это крайние варианты нормы, при которых отдельные черты характера чрезмерно усилены, отчего обнаруживается избирательная уязвимость в отношении определенного рода психогенных воздействий.

Каждый тип акцентуации имеет свое «слабое место» и оказывается наиболее чувствительным и уязвимым в отношении специфических воздействий. Существуют «чистые» типы акцентуаций характера но значительно чаще встречаются их смешанные

формы – промежуточные типы. Своевременное распознавание типа акцентуации характера необходимо для профилактики и коррекции нарушений поведения, эмоциональных срывов или нервно-психических отклонений у подростков. В обычных условиях наличие той или иной акцентуации не всегда заметно окружающим, но под влиянием стресса, психотравмирующих ситуаций, жизненных трудностей у молодых людей с акцентуациями характера может проявляться асоциальное или отклоняющееся поведение. На основании различных классификаций (К. Леонгард, П.Б. Ганнушкин и др.) выделены основные типы акцентуаций характера. *(Смотрите в приложении)*

Асоциальное поведение может проявляться в различных формах: от нарушений норм морали до правонарушений и преступлений. Асоциальные явления затрагивают не только внешнюю, поведенческую сторону, но и внутреннюю регуляцию поведения: социальные нравственные ориентации и представления. Под отклонениями в поведении понимаются такие особенности его проявления, которые не только обращают на себя внимание, но и настораживают родителей, учителей, общественность. Эти особенности поведения несут в себе зачатки будущих проступков и нарушений социальных норм, требований закона, представляют собой потенциальную угрозу субъекту поведения, развитию его личности, окружающим его людям, обществу в целом.

Школьный психолог может посоветовать родителям изменить тактику семейного воспитания, дать рекомендации педагогам по исключению из практики тех или иных провоцирующих воздействий на подростка. Консультируя учащихся, психолог может предложить им упражнения для самотренировки. К моменту окончания школы старшеклассник должен быть психологически готовым к вступлению во взрослую жизнь. Эта психологическая готовность предполагает наличие потребности в самореализации, потребности в общении и владение способами его построения, наличие теоретического мышления и умения ориентироваться в различных областях знания, способности к рефлексии, потребности в трудовой деятельности, энтузиазма и целеустремленности. Эти качества образуют психологическую базу для самоопределения – центрального новообразования раннего юношеского возраста.

<http://3ys.ru/psikhologicheskoe-konsultirovanie-v-detskom-sadu-i-shkole/literatura.html>

## **2. Технологии работы психолога со старшеклассниками**

Основным направлением психологической работы со старшеклассниками является актуализация процесса их самоопределения с целью социальной адаптации. Приобретение социально-психологических навыков осуществляется в процессе групповой работы с учащимися (социально-психологический тренинг), индивидуально-консультативной работы с подростками, их родителями и педагогами по вопросам межличностных отношений, семейной ситуации, профориентации и др. Технология работы школьного психолога состоит из следующих элементов:

1) организационные вопросы: формулирование целей и задач, встреча с педагогами (получение информации о детях), беседа психолога с родителями (получение их согласия), встреча психолога с подростками (формирование мотивации), анализ полученной информации, планирование деятельности, подбор методик;

2) диагностические процедуры: тесты на личностные особенности, на самооценку, на интеллектуальное развитие, на изучение характера взаимоотношений; тесты профессиональной ориентации;

3) консультативно-методическая работа: индивидуальная работа с подростком; консультирование родителей (первичная помощь, активация родителей на позитивное вмешательство в развитие подростка), педагогов (обсуждение причин трудностей и

возможности создания определенных условий обучения); поиск индивидуального решения проблемы;

4) групповой тренинг: тренинг жизненных умений, тренинг личностного роста и др.;

5) профориентационная работа: собеседование с подростком по результатам профдиагностики, беседа с классным руководителем, с родителями;

6) подведение итогов, выделение функций психологического и педагогического сопровождения проблемных подростков, планирование последующей работы.

**Социально-психологический тренинг** – область практической психологии, ориентированная на использование активных методов групповой психологической работы с целью развития компетентности в общении. Это форма специально организованного общения, в ходе которого решаются вопросы развития личности, формирования коммуникативных навыков, оказания психологической помощи и поддержки, позволяющие снимать стереотипы и решать личностные проблемы участников. **Т-группа** – группа, создаваемая для воздействия в системе межличностных отношений на ее членов с целью развития у них социально-психологической компетентности, навыков общения и взаимодействия.

Программа тренинга для старшеклассников состоит из трех направлений:

- обучение социально-психологическим навыкам;
- профилактика зависимых состояний;
- помощь в создании жизненной стратегии, выборе профессии.

Обучение учащихся социально-психологическим навыкам предполагает анализ возможных альтернатив их поведения и выработку собственной позиции у каждого участника тренинга. В каждое занятие включаются упражнения-энергизаторы, которые помогают создать положительный эмоциональный микроклимат в группе: составление коллективной сказки, экспромт-театр, ролевые игры и другие приемы. В конце каждого занятия проводится анализ, а по окончании тренинга – итоговая анкета участников.

Профилактика зависимых состояний включает в себя предоставление информации о социальных вредностях, показ плюсов и минусов самостоятельного выбора, выработку собственного отношения к проблеме, формирование критического отношения к асоциальному поведению. Оказание помощи в выборе жизненной стратегии включает исследование профессиональных интересов и возможностей выбора профессии, выявление профессиональных намерений учащихся, формирование жизненного сценария в рамках социально-психологического тренинга.

Тренинг предполагает психологическое воздействие, основанное на активных методах групповой работы. Во время занятий у подростков происходит смена внутренних установок, расширяются знания, появляется опыт позитивного отношения к себе и окружающим людям. Они становятся более компетентными в сфере общения. Задача группы социально-психологического тренинга – помочь каждому участнику выразить себя индивидуальными средствами. Но для этого сначала нужно научиться воспринимать и понимать себя.

Самовосприятие личности осуществляется по пяти основным направлениям:

1) восприятие своего «Я» через соотнесение с другими – человек использует другого в качестве модели, удобной для наблюдения: это дает возможность идентифицировать, сопоставить себя с другими членами группы;

2) восприятие себя через восприятие других – использование информации, передаваемой окружающими на основе обратной связи: это позволяет узнавать мнение окружающих о себе через их слова, чувства, поведенческие реакции;

3) восприятие себя через результаты деятельности – этот способ самооценки закрепляет мнение о своих возможностях;

4) восприятие себя через наблюдение собственных состояний – это дает понимание своего внутреннего мира;



5) восприятие себя через оценку внешнего облика – участники учатся принимать себя и на этой основе развивать свои возможности.

Общие цели социально-психологического тренинга, способствующие развитию личности: а) повышение социально-психологической компетентности участников, развитие их способности активно взаимодействовать с окружающими; б) формирование активной социальной позиции подростков и развитие их способности производить значимые изменения в своей жизни и жизни окружающих людей; в) повышение общего уровня психологической культуры. Цели тренинга реализуются через частные задачи:

- овладение определенными социально-психологическими знаниями;
- развитие способности адекватного и наиболее полного познания себя и других;
- диагностику и коррекцию личностных качеств;
- снятие коммуникативных барьеров;
- овладение приемами межличностного взаимодействия.

Основными принципами тренинговой работы являются следующие:

- 1) диалогизация взаимодействия – равноправное общение, основанное на доверии;
- 2) обратная связь – непрерывное получение информации от других членов группы;
- 3) самодиагностика – самораскрытие участников, осознание и формулирование проблем;
- 4) оптимизация развития, констатация психологического состояния отдельных участников и группы в целом, создание условий для их развития;
- 5) гармонизация интеллектуальной и эмоциональной сфер – сочетание эмоционального накала и постоянной рефлексии переживаний;
- 6) добровольное участие в тренинге, предполагающее личную заинтересованность;
- 7) постоянный состав группы, способствующий групповой динамике и самораскрытию;
- 8) погружение, требующее организации работы крупными временными блоками;
- 9) изолированность, обеспечивающая конфиденциальность занятий;
- 10) свободное пространство, обеспечивающее свободное передвижение в микрогруппах.

### 3. Профориентационная работа психолога со старшеклассниками

Профориентационная работа психолога со старшеклассниками направлена на формирование у молодого поколения внутренней готовности к осознанному и самостоятельному выбору профессии, планированию и реализации своих профессиональных планов и перспектив. Профориентирование включает в себя ознакомление учащихся с различными профессиями и их спецификой, а также изучение личностных качеств старшеклассников, сопоставление их с требованиями конкретной профессии.

**Профессиональная ориентация** – это система мероприятий по ознакомлению молодежи с миром профессий в целях оказания практической помощи в выборе профессии.

Главной задачей школьного психолога является помощь учащимся в развитии объективного самоопределения, формировании у них адекватной самооценки, уверенности в своих силах и положительных качеств личности. Работа по профориентации начинается с профессионального воспитания и профессионального просвещения.

**Профессиональное воспитание** – это процесс формирования у молодежи трудолюбия, работоспособности, профессиональной ответственности, специальных способностей и умений.

**Профессиональное просвещение** – это научно организованное информирование о профессиях, учебных заведениях, возможностях профессиональной карьеры. Основной

целью профконсультационной помощи является выдача самоопределяющемуся старшекласснику рекомендаций по выбору подходящей для него профессии или сферы деятельности.

Профессиональный выбор – один из элементов профессионального самоопределения. На протяжении жизни у человека может быть не один профессиональный выбор, а целое множество. В последнее время подчеркивается неразрывная связь профессионального и личностного самоопределения – ценностно-нравственное самоопределение личности. Нередко на выбор профессии сильное влияние оказывает ее престижность. Смещение ценностей профессий является характерной особенностью нашего времени. Такое явление, как безработица, существенно снижает возможности выбора профессии, свободу маневра самоопределяющегося человека. Основные приоритеты в профессиональном и личностном самоопределении, соответствующие современной ситуации, следующие:

- формирование у подростка основы для личностного и профессионального самоопределения: это позволит подростку в будущем найти новые смыслы своей деятельности;
- помощь в решении конкретных проблем, связанных с актуальным профессиональным выбором и подготовкой к нему;
- формирование у подростков умения прогнозировать развитие современных выбираемых профессий в ближайшей перспективе;
- отказ от безоговорочной ориентации на моду по отношению к определенным профессиям (юрист, экономист, психолог и др.);
- снижение конформизма и постепенное формирование полноценного выбора;
- помощь в нахождении личностных смыслов по отношению к профессиям.

Профессиональное самоопределение бывает подвержено влиянию объективных факторов, но личностное и ценностно-нравственное самоопределение зависят от самого человека. Для психолога-практика важно понять, прочувствовать важность данных приоритетов, а также постараться подобрать адекватные средства для формирования у старшеклассников готовности к более полноценному самоопределению. Отрицательные последствия неправильного выбора профессии затрагивают как самого человека, так и все общество. По данным исследований, правильный выбор профессии в 2-2,5 раза уменьшает текучесть кадров, на 10-15% увеличивает производительность труда и в 1,5-2 раза уменьшает стоимость обучения кадров.

Любой выбор профессии – это взаимодействие двух сторон: подростка с его индивидуальными особенностями и специальности с теми требованиями, которые она предъявляет человеку. Необходимо дать детям представление о таких понятиях, как профессиональный отбор и профессиональная пригодность.

**Профессиональная пригодность** – это совокупность психологических и психофизических особенностей человека, специальных знаний, умений и навыков, необходимых для достижения общественно приемлемой эффективности труда.

**Профессиональный отбор** – процедура изучения и вероятностной оценки пригодности людей к овладению специальностью, достижению требуемого уровня мастерства и успешному выполнению профессиональных обязанностей.

Наука профессиография изучает требования, предъявляемые профессиями к личностным качествам, психолого-физическим способностям и возможностям человека. При правильном выборе индивидуальные особенности подростка совпадают с требованиями профессии. Профессиональная ориентация подразумевает руководство выбором профессии, оказание человеку помощи в выборе или перевыборе профессии, отвечающей его индивидуальным особенностям, склонностям и способностям.

Профориентационная работа в школе включает в себя конкурсы по профессиям, оформление кабинетов, встречи с интересными людьми. Помощь учащимся в обоснованном выборе профессии – одна из важнейших сторон работы школьного психолога. В содержание этой деятельности входит:

- 1) выявление интересов, склонностей учащихся, направленности личности, первичных профнамерений и их динамики;
- 2) определение социальных установок и помощь в их формировании;
- 3) определение мотивации выбора и ее структуры;
- 4) формирование готовности к самоанализу и реальному уровню притязаний;
- 5) определение выраженности и структуры способностей;
- 6) определение уровня развития различных сторон личности, динамики и вариативности ее проявлений, жизненного стиля, возможной «цены» деятельности (конфликтность, напряженность, тревожность, склонность к монотонии, потенциальные возможности и их реализация, устойчивость и настойчивость, целеустремленность);
- 7) осуществление профподбора, при необходимости – первичного профотбора;
- 8) определение степени соответствия «профиля личности» и профессиональных требований, внесение корректив в профнамерения учащихся;
- 9) участие в проведении занятий с учащимися по курсу «Основы выбора профессии».

При выборе профессии человек руководствуется следующими мотивами: общественной значимостью профессии, престижем, заработком, возможностью продвижения по службе и др. Психологу необходимо разобраться в мотивах выбора профессии. Знание того, почему человек избрал ту или иную профессию, позволяет предвидеть, насколько успешно он будет ею овладевать, насколько серьезно, увлеченно будет работать, насколько устойчивым будет интерес к избранной деятельности. Для того чтобы лучше ориентироваться в большом разнообразии мотивов, можно разделить их на внутренние и внешние.

Внутренние мотивы выбора той или иной профессии – ее общественная и личная значимость; удовлетворение, которое приносит работа благодаря ее творческому характеру; возможность общения, руководства другими людьми и т.д. Внутренняя мотивация возникает из потребностей самого человека, поэтому, руководствуясь ею человек трудится с удовольствием, без внешнего давления. Внешняя мотивация – это заработок, стремление к престижу, боязнь осуждения, неудачи и т.д.

Внешние мотивы можно разделить на положительные и отрицательные. К положительным мотивам относятся: материальное стимулирование, возможность продвижения по службе, одобрение коллектива, престиж – т.е. стимулы, ради которых человек считает нужным приложить свои усилия. К отрицательным мотивам относятся воздействия на личность путем давления, наказаний, критики, осуждения и других санкций негативного характера. Исследования показывают, что преобладание внутренних мотивов и относительно положительной внешней мотивации наиболее эффективно с точки зрения удовлетворенности трудом и его производительности.

## **ЛИТЕРАТУРА**

### **Основная**

1. Практическая психология образования; Учебное пособие 4-е изд. / Под редакцией И. В. Дубровиной — СПб.: Питер, 2004. –С. 479-528
2. <http://3ys.ru/psikhologicheskoe-konsultirovanie-v-detskom-sadu-i-shkole/literatura.html>

### **Самостоятельная работа магистранта:**

1. Просмотреть аудио ролик «Как правильно найти профессию?». (Приложение 6)

## **Семинарское занятие № 8. Психологические особенности развития профессиональных намерений.**

### **Мотивация к научно-поисковой деятельности.**

#### **Цель:**

- Определить психологические закономерности профессионального развития.

#### **Задачи:**

- Уточнить возрастные особенности юности.
- Сопоставить проявление профессиональной направленности в подростковом и юношеском возрастах.
- Определить социально-психологические условия развития профессиональной направленности.

#### **Обсуждение проблем:**

Вопросы для обсуждения:

- Чем характеризуется юность?
- Как проявляется профессиональная направленность в подростковом и юношеском возрастах?
- Какую помощь могут оказать взрослые в формировании профессиональной направленности?
- Какие социально-психологические факторы необходимы для выбора соответствующей профессии?

#### **Психолого-педагогическая рефлексия:**

1. Проанализируйте трудностисопровождающие в психическом развитии юноши и девушки.
2. Выделите социально-психологические условия в развитии профессиональной направленности в юности.
3. Сопоставьте полученные данные по результатам изучения психологического развития юноши (девушки).

#### **Заключение:**

1. Разработайте психолого-педагогические мероприятия, стимулирующие профессиональную направленность юноши (девушки).
2. Определите лично-ориентированные мероприятия по профессиональной ориентации в юности.

### **2.5. Перечень и тематика письменных самостоятельных работ.**

### 3. Учебно-методическое обеспечение курса.

#### 3.1. Список рекомендуемой литературы.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

##### основная:

1. Ананьев Б.Г. Педагогические приложения современной психологии - Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. - Под ред. И.И. Ильясова, В.Я. Ляудис, М., 1981.
2. Беличева С.А. Основы превентивной психологии. – М.: Редакционно-издательский центр Консорциума «Социальное здоровье России», 1994.
3. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.
4. Возрастная и педагогическая психология - Под ред. А.В. Петровского - 2-е изд. М., 1979.
5. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. - М., Педагогика, 1986.
6. Ильясов И.И. Структура и процесс учения - М., Педагогика, 1976.
7. Комплексная программа Минобразования России “Помощь”. - Ред.изд. центр “Помощь”, М., 1995. - Ред. А.А. Тюков.
8. Кон И.С. Социология личности. М., 1969.
9. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. М., “Политиздат”, 1975.
10. Мухина В.С. Возрастная психология (от рождения до старости). – М., 1995.
11. Обухова Л.Ф. Возрастная психология. – М.: Педагогическое общество России, 2000.
12. Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов: Учеб.пособие для студ. высш. пед. учеб. заведения. – М.: Издательский центр «Академия», 2000.
13. Тюков А.А. Основы новой психологии. - Изд. КВШУ, Калининград, 1998. (Электронный вариант – Компьютерный класс, кафедра - Сеть..окр \Мои док. \ТЮКОВ \Основы).
14. Тюков А.А. Методологический принцип нового психологизма. - “Касталь”, Журнал Вопросы методологии, 1996, № 1-2.
15. Тюков А.А. Фундаментальные законы образования человека. - Изд. “Эксперимент”, Рига, 1998.
16. Тюков А.А. Трехступенчатая система высшего образования. - Изд. ГПИ г. Набережные Челны, 1992.
17. Тюков А.А. Критерии оценки деятельности школы. - Изд. ТИРО, Журнал Тульская школа, 1995, № 1.
18. Фрейд З. Основные психологические теории в психоанализе// Избранное. 19. М., 1991. С. 23-154.
20. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. – Томск, 1993.
21. Эльконин Б.Д. Психология развития. – М., 2000.
22. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. – М., 1989.

##### Дополнительная:

1. Берн Э. Игры, в которые играют люди ... - СПб., 1992.
2. Бим-Бад Б.М. Антропологические основания теории и практики современного образования. Очерк проблем и методов решения. - М., 1994.
3. Блонский П.П. Память и мышление - Избр. Соч.; В 2 т. М., 1979.
4. Выготский Л.С. Педагогическая психология

5. Гальперин П.Я. психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследование мышления в советской психологии. М., 1966, с.236-277.

6. Тюков А.А. Организационные обучающие игры и моделирование процессов социального развития личности - "Наука", СО АН СССР, Сб.: Игровое моделирование. Методология и практика, Новосибирск, 1987.

7. Уотсон Дж. Б. Психологи как наука о поведении. М.-Л., 1926. С.1X.

8. Швейцер А. Культура и этика. М., 1969. С.300.

9. Щедровицкий Г.П. Смысл оппозиции натуралистического и деятельностного подходов. Избранные труды. М., 1995. С 152-153.

### **3.2.Список нормативно-правовых документов.**

1. Закон Кыргызской Республики "Об образовании" г.Бишкек от 30 апреля 2003 года N 92
2. Конвенция о правах ребенка. Принята Генеральной Ассамблеей ООН 20.11.89 и ратифицирована Верховным Советом СССР 13.06.90.
- 3.УКАЗ ПРЕЗИДЕНТА КЫРГЫЗСКОЙ РЕСПУБЛИКИ О Национальной стратегии устойчивого развития Кыргызской Республики на период 2013-2017 годы *г.Бишкек, от 21 января 2013 года УП N 11 О*
4. Семейный кодекс КР;
5. Гражданский кодекс КР;
6. Уголовный кодекс КР
7. Законодательство о браке и семье;
8. Законодательство о планировании семьи и репродуктивных прав;
9. Национальная стратегия охраны репродуктивного здоровья населения Кыргызской Республики
10. Закона КР «Об охране здоровья граждан в Кыргызской Республике до 2015 года
11. Закона КР «О репродуктивных правах граждан и гарантиях их реализации»

### **3.3.Наглядные пособия.**

### **3.4.Программные, технические и электронные средства обучения и контроля знания.**

## **4.Методические указания по выполнению различных видов работ по дисциплине.**

### **4.1.Методические указания магистрантам.**

#### **Методические рекомендации подготовки к лекциям.**

Прослушивание курса лекций по магистратуре является основным видом освоения научного и теоретического материала, способствующий анализу, синтезу и оценки рассматриваемых и исследуемых проблем в области психологии образования.

Лекционный курс по содержанию рассматривает научный аппарат психологии образования, представляет собой дальнейшее изучение тем, связанные с возрастными, социально-психологическими и этническими особенностями человека в контексте его образования, а также специфику работы психолога с различными возрастными группами и «группами риска».

Перед прослушиванием лекционного курса, магистрант должен иметь уже базовые знания из области общей, возрастной, педагогической и социально-этнической психологии.

### **Методические рекомендации подготовки к семинарским занятиям.**

В современной высшей школе семинар является одним из основных видов практических занятий, так как представляет собой средство развития у магистрантов аналитического мышления. Поэтому, основная цель семинара для магистрантов — не взаимное информирование участников, а совместный поиск качественно нового знания, вырабатываемого в ходе обсуждения поставленных проблем.

Готовясь к семинару, магистранты должны не только рассмотреть различные точки зрения по вопросу, взятому на семинарское занятие, выделить его проблемные области, но и сформулировать собственную точку зрения, предусмотреть спорные моменты темы.

Для полноценной подготовки к занятию чтения учебника недостаточно, так как в них излагаются только принципиальные основы, в то время как в монографиях и статьях из журналов поднимаемый вопрос рассматривается с разных ракурсов, дается новое не всегда стандартное его видение, поэтому предложенные раздаточные материалы и дополнительные тексты, должны быть изучены магистрантами до занятия для дальнейшего их обсуждения.

Сообщение магистранта должно занимать не более 3-5 минут, так как основной вид работы на семинаре – участие в обсуждении проблемы всей группой. Необходимо помнить, что на семинаре идёт не проверка вашей подготовки к занятию (подготовка есть необходимое условие), а степень проникновения в суть материала, обсуждаемой проблемы. Поэтому дискуссия будет идти не по содержанию прочитанных работ, а проблемным идеям.

В ходе семинара, в процессе собеседования осуществляется текущий контроль усвоения лекционного материала и самостоятельной работы студента. На некоторых семинарах возможно проведение контрольных работ или тестирования.

При такой подготовке семинарское занятие пройдет на необходимом методологическом уровне и принесет интеллектуальное удовлетворение всей группе.

В методические рекомендации включены задания для самопроверки, примерные вопросы для достижений по курсу, которые могут использоваться преподавателями и магистрантами для итоговой и промежуточной аттестации.

В целях облегчения научно-поисковой работы магистров и преподавателей также представлены некоторые методики экспериментального исследования, которые могут быть использованы в самостоятельной работе и профессиональной деятельности..

Данный учебно-методический комплекс и методические рекомендации призваны стать ориентиром по организации и активному усвоению изучаемой дисциплины по педагогическим направлениям как под руководством преподавателя, так и самостоятельно.

### **Рекомендации по подготовке к выступлению с основным докладом, содокладом или дополнительным сообщением на семинаре:**

1. Продолжительность выступления должна занимать не более 5-7 минут по основному докладу и не более 3-4 мин по содокладу или сообщению.

2. Лучше готовить тезисы доклада, где выделить ключевые идеи и понятия и продумать примеры из практики, комментарии к ним. В докладе можно обозначить проблему, которая имеет неоднозначное решение, может вызвать дискуссию в аудитории. И предложить оппонентам поразмышлять над поставленными вами вопросами.

3. Старайтесь текст не читать, а только держать его перед собой как план. Выделите в тексте маркерами акценты, термины, примеры.

4. Помните, что все научные термины, слова иностранного происхождения необходимо проработать в словарях, уметь интерпретировать педагогический смысл применяемых терминов, быть готовым ответить на вопросы аудитории по терминам, которые вы употребляли в речи.

5. При подготовке основного доклада используйте различные источники, включая основные лекции по изучаемому курсу. Обязательно указывайте, чьи работы вы изучали, и какие толкования по данной проблеме нашли у различных авторов. Учитесь сравнивать различные подходы. Структурируя изученный вами материал, попробуйте применить высший уровень мыслительных операций: анализ, синтез, оценку. Приветствуется, если вы представите материал в виде структурированных таблиц, диаграмм, схем, моделей.

Данный учебно-методический комплекс и методические рекомендации построены в соответствии с современными требованиями, предъявляющими к образовательному процессу.

1) преподавателями профессиональных дисциплин при построении учебных курсов, занятий, а также при организации самостоятельной работы обучающихся;

2) магистрантами, изучающими психологию образования в качестве основы для саморазвития, самообразования и самовоспитания при подготовке к учебной и научно-исследовательской деятельности по профилю подготовки;

3) преподавателями и магистрантами в процессе формирования экологического мышления как признак устойчивости к влиянию исторически новых элементов мировоззрения.

## **ВЫПОЛНЕНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ**

Государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования предусматривается выделение в магистерских программах объем времени- 42 часа, отводимого на самостоятельную работу магистрантов.

Ее цель заключается в том, чтобы научить самостоятельно добывать информацию, которая впоследствии станет достоянием их будущей профессии.

Самостоятельная учебно-познавательная деятельность магистрантов по восприятию и усвоению лекционной информации, а также информации, полученной на практических занятиях. Каждая тема или раздел курса сопровождается небольшой вводной частью, призванной облегчить магистрантам процесс усвоения материала и обеспечить согласование теории с практикой. После каждой лекции магистрантам предлагается самостоятельно выделить основные мысли и понятия лекции, сформулировать вопросы к тексту лекции, сделать анализ и обобщения. Для более эффективного освоения организационно-методического материала, изучающегося на практических занятиях, магистрант обязательно должен еще раз «проработать» изученный материал, и на основе этого попытаться дать собственную оценку той или иной методике. Кроме того, при изучении курса целесообразно использовать систему опережающего чтения, т.е. предварительного прочитывания теоретического материала, содержащегося в учебниках и учебных пособиях, что будет являться основательной базой для более глубокого усвоения не только теоретического, но и практического материала аудиторных занятий.

При работе над темами, которые вынесены на самостоятельное изучение, магистрант должен самостоятельно выделить наиболее важные вопросы этих тем. Результатом самостоятельной работы должно стать представление магистранта об изученных вопросах, зафиксированное в рабочей тетради в письменном виде посредством конспектирования, реферирования или цитирования изучаемого источника. Это



требование касается и самостоятельного изучения процедур получения, представления, обработки, описания и интерпретации эмпирических данных.

При решении проблем семинара недопустимо механическое переписывание материала из источников. Необходимо помнить, что критическое осмысление информации, разных взглядов на научную проблему, построение доказательных, аргументированных выступлений способствует формированию аналитического мышления.

### **МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО НАУЧНО\_ПОИСКОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРОВЕДЕНИЮ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНО- ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ**

При проведении экспериментально-психологического исследования необходимо учитывать то, что психодиагностические методики, применяемые при изучении психических процессов или отдельных свойств личности должны подбираться таким образом, чтобы с их помощью можно было правильно оценить их величину. Используемые методики должны быть не только валидными и надежными, но и, по возможности, требовать минимум времени для их проведения.

За некоторое время перед проведением тестирования уточняется инструкция к методике, процедура ее использования, способы обработки и формы представления получаемых результатов; готовится стимульный материал. Кроме того, определяется время, необходимое для полного обследования всех испытуемых с помощью данной методики. Следующий этап – определение времени и места проведения тестирования. Время обычно выбирается таким образом, чтобы испытуемые были в нормальном, привычном для них физическом и психологическом состоянии, никуда не спешили, не были чем-то особенно озабочены. Обстановка и место проведения исследования также не должны вызывать у испытуемых не свойственной им в повседневной жизни напряженности, должны сводить к минимуму возможное действие посторонних факторов, способных повлиять на результаты эксперимента.

Процедурный этап помимо действий, продиктованных требованиями методики, включает в себя обеспечение нужного настроения у испытуемых, выбор формы предъявления общей инструкции, определение характера поведения экспериментатора во время эксперимента, включая способы контроля с его стороны за действиями испытуемых.

В процессе экспериментального психологического исследования очень важен этап анализа результатов. Если данные, полученные экспериментальным путем, качественного характера, то правильность делаемых на основе их выводов полностью зависит от знания теоретических основ методики, интуиции, эрудиции и профессионализма исследователя, а также логики его рассуждений. Если же эти данные количественного типа, то проводится их математико-статистическая обработка.

После обработки данных в соответствии с реальными фактами должны быть сформулированы выводы. Выводы должны строго вытекать из того, что на самом деле доказано и опираться на факты. Для того чтобы психологическое исследование было полностью завершено, нужно, чтобы на основе полученных выводов были сформулированы и по возможности внедрены в жизнь практические рекомендации.

### **МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ПОДГОТОВКЕ К ЭКЗАМЕНУ**

Важнейшим этапом процесса обучения является экзамен. Его цель – контроль, учет и оценка знаний магистрантов, определение качества усвоения учебного материала, степени соответствия сформированности умений и навыков целям и задачам обучения по той или иной учебной дисциплине.

Экзаменационные вопросы можно посоветовать сгруппировать по субъективному уровню сложности:

1. Наиболее субъективно легкие вопросы, не требующие детальной углубленной проработки или подробно и обстоятельно разобранные в лекциях и на практических занятиях. Для этой группы вопросов необходимо краткое повторение материала.

2. Относительно хорошо известные вопросы, в которых, однако могут оставаться неясными отдельные стороны и аспекты. Для этой группы вопросов необходимо более глубокое повторение материала, обращение к дополнительной литературе.

3. Наиболее слабо изученные или сложные в теоретическом отношении вопросы, требующие большой самостоятельной работы, а в отдельных случаях консультации преподавателя.

Начать готовиться можно, как с самых простых вопросов, постепенно переходя к более сложным, так, и, наоборот, с наиболее сложных и малоизученных вопросов, завершая подготовку повторением самых субъективно легких и понятных. Следует отметить, что пренебрегать повторением «известных» вопросов не следует, т.к. кажущаяся легкость может создать иллюзию качественных знаний и обернуться на зачете непредвиденными и неприятными моментами.

#### **4.2. Методические указания преподавателям.**

##### **Методические указания по использованию методов обучения.**

Кейсы как метод применяются не только в тренинговой, но и в семинарской работе. Участникам предлагается на проработку содержащий актуальную проблему «кейс» - ситуация из жизни (она не обязательно должна быть «настоящей», подойдет и придуманная, гипотетическая - при условии, что описанные в ней события реалистичны и вполне могли бы произойти в аналогичных условиях). Участники группы должны не только общими силами найти решение проблемы, но и обсудить возникающие в связи с кейсовой ситуацией вопросы, «проинвентаризировать» имеющиеся у каждого знания, осознать и проанализировать свои чувства и ощущения, понять принципы внутригруппового взаимодействия.

На первый взгляд, может показаться, что кейс-метод нарушает отчасти один из основополагающих принципов тренинга - принцип «здесь и сейчас». Участники действительно обсуждают то, что предлагается им в исходном описании проблемы (кейсе), но при этом фокус внимания сосредоточен на 2-х моментах, происходящих не «там», а сейчас, на тренинге: во-первых, собственно обсуждение проблемы, а во-вторых - чувства и мысли участников по поводу ее решения, их групповые роли и т.п. А это уже то, что происходит лично с ними.

Кейсовый метод применяется в 3 разновидностях: 1) Метод «Дельфи», 2) «Мозговой штурм», 3) Метод модерации. В варианте 1 участники излагают (как правило, письменно) каждый свои предложения по решению проблемы, а потом идет групповое обсуждение предложений и принятие решения. В варианте 2 участники проводят совещание, в котором каждый спонтанно и открыто оглашает все приходящие в голову мысли и способы решения проблемы, и все вместе вырабатывают решение. Вариант 3 сходен с вариантом 2, только общий «штурм» является уже не стихийным, а управляемым рукой модератора (тренера, его помощника или выдвинутого группой неформального лидера),

которому даются дополнительные полномочия по сравнению с обычными членами группы.

**Деловая игра** - это метод группового обучения совместной деятельности в процессе решения общих задач в условиях максимально возможного приближения к реальным проблемным ситуациям. Деловые игры в профессиональном обучении воспроизводят действия участников, стремящихся найти оптимальные пути решения производственных, социально-экономических педагогических, управленческих и других проблем.

Началу деловой игры предшествует изложение проблемной ситуации, формирование цели и задач игры, организация команд и определение их заданий, уточнение роли каждого из участников. Взаимодействие участников игры определяется правилами, отражающими фактическое положение дел в соответствующей области деятельности. Подведение итогов и анализ оптимальных решений завершают деловую игру.

С помощью деловой игры можно определить: наличие тактического и (или) стратегического мышления; способность анализировать собственные возможности и выстраивать соответствующую линию поведения; способность анализировать возможности и мотивы других людей и влиять на их поведение.

Проведение деловой игры, как правило, состоит из следующих частей:

- инструктаж преподавателя о проведении игры (цель, содержание, конечный результат, формирование игровых коллективов и распределение ролей);
- изучение студентами документации (сценарий, правила, поэтапные задания), распределение ролей внутри подгруппы;
  - собственно игра (изучение ситуации, обсуждение, принятие решения, оформление);
  - публичная защита предлагаемых решений;
- определение победителей игры;
- подведение итогов и анализ игры преподавателем.

Использование деловых игр способствует развитию навыков критического мышления, коммуникативных навыков, навыков решения проблем, обработке различных вариантов поведения в проблемных ситуациях.

В учебном процессе применяют различные модификации деловых игр.

**Имитационные игры.** На занятиях имитируется деятельность какой-либо организации, предприятия или его подразделения. Имитироваться могут события, конкретная деятельность людей (деловое совещание, обсуждение плана) и обстановка, условия, в которых происходит событие или осуществляется деятельность (кабинет начальника цеха, зал заседаний). Сценарий имитационной игры, кроме сюжета события, содержит описание структуры и назначения имитируемых процессов и объектов.

**Исполнение ролей (ролевые игры).** В этих играх отрабатывается тактика поведения, действий, выполнение функций и обязанностей конкретного лица. Для проведения игр с исполнением роли разрабатывается модель-пьеса ситуации, между студентами распределяются роли с «обязательным содержанием», характеризующиеся различными интересами; в процессе их взаимодействия должно быть найдено компромиссное решение. В основе разыгрывания ролей всегда лежит конфликтная ситуация. Студенты, не получившие роли, наблюдают за ходом игры и участвуют в ее заключительном анализе.

**«Деловой театр» (метод инсценировки).** В нем разыгрывается какая-либо ситуация, поведение человека в этой обстановке, Студент должен вжиться в образ определенного лица, понять его действия, оценить обстановку и найти правильную линию поведения. Основная задача метода инсценировки - научить ориентироваться в различных обстоятельствах, давать объективную оценку своему поведению, учитывать возможности

других людей, влиять на их интересы, потребности и деятельность, не прибегая к формальным атрибутам власти, к приказу. Для метода инсценировки составляется сценарий, где описывается конкретная ситуация, функции и обязанности конкретных лиц, их задачи.

**Круглый стол** - общество, собрание в рамках более крупного мероприятия (съезда, симпозиума, конференции). Мероприятие, как правило, на которое приглашаются эксперты и специалисты из разных сфер деятельности для обсуждения актуальных вопросов.

Данная модель обсуждения, основываясь на соглашениях, в качестве итогов даёт результаты, которые, в свою очередь, являются новыми соглашениями. В процессе круглых столов оригинальные решения и идеи рождаются достаточно редко. Более того, зачастую круглый стол играет скорее информационно-пропагандистскую роль, а не служит инструментом выработки конкретных решений.

В современном значении выражение круглый стол употребляется с XX века как название одного из способов организации обсуждения некоторого вопроса; этот способ характеризуется следующими признаками:

- цель обсуждения — обобщить идеи и мнения относительно обсуждаемой проблемы;
- все участники круглого стола выступают в роли проponentов (должны выражать мнение по поводу обсуждаемого вопроса, а не по поводу мнений других участников);
- все участники обсуждения равноправны; никто не имеет права диктовать свою волю и решения

### **Психолого-педагогический консилиум**

Консилиум создается для решения вопроса о виде и характере помощи детям, прошедшим полное обследование, и выработки согласованной программы и условий ее реализации, а также для решения вопроса о направлении детей в дошкольные или школьные образовательные учреждения.

Консилиум является внутренним, постоянно действующим, функциональным подразделением деятельности психолога.

На консилиум направляются дети, прошедшие полное психолого-педагогическое обследование, в отношении которых должен быть решен вопрос о виде и характере дальнейшей коррекционной и развивающей психологической и педагогической деятельности. В состав консилиума входят специалисты, проводящие консультативный прием, директор и его заместители по психологической, педагогической и медицинской работе. На консилиум приглашаются специалисты, которые проводили обследование ребенка, обсуждаемого в данный момент, а также учителя школы.

Деятельность консилиума ориентирована на решение следующих задач:

1. Оценка психолого-педагогического статуса ребенка.
2. Констатация вида и степени выраженности отклонения в развитии.
3. Определение психолого-педагогических путей решения проблем обучения и личностного развития ребенка.
4. Выработка согласованной программы помощи данному ребенку.
5. Отслеживание эффективности реализуемой программы.
6. Определение возможностей ребенка к тому или иному виду обучения и типа дошкольного или школьного учреждения, включая специальные, в которые ребенок должен быть направлен после прохождения обследования.
7. Решение вопроса о направлении ребенка в соответствующие его возможностям образовательные учреждения.

В тех случаях, когда окончательный диагноз, психологическая квалификация нарушений развития и психолого-педагогический прогноз могут быть установлены лишь в процессе учебно-воспитательной работы, консилиум дает рекомендации об обучении ребенка в специальном учебно-воспитательном учреждении и осуществляет динамическое наблюдение за его развитием. На консилиуме ведется методическая работа, заключающаяся в выработке комплексных подходов к реабилитации детей и согласованных действий специалистов разного профиля: врачей, психологов и педагогов, отработка взаимопонимания и конвенциональных понятий.

## **5.Словарь терминов и персоналий (гlossарий).**

**Адаптация** - способность организма (личности, функции) приспосабливаться к различным условиям внешней среды.

**Адаптация социальная** - процесс и результат активного приспособления человека к условиям и требованиям социальной среды.

**Анкета** - методическое средство для получения первичной социологической и психологической информации на основе словесной коммуникации, форма заочного опроса.

**Анкетирование** - метод массового сбора информации с помощью анкет; анкетный опрос.

**Базовое образование** - общественно необходимый уровень общеобразовательной подготовки, предусматривающий разностороннее развитие и ценностно-этическую ориентацию личности, формирование общекультурной основы ее дальнейшего образования.

**Беседа** - 1) метод психолого-педагогического исследования, основанный на получении информации в процессе словесной коммуникации; 2) вопросно-ответный метод обучения, применяемый учителем с целью активизации умственной деятельности учащихся в процессе приобретения новых знаний или повторения и закрепления полученных ранее.

**Бихевиоризм** - направление в американской психологии XX в., начало коему было положено публикацией в 1913 г. статьи американского психолога Дж. Уотсона «Психология с точки зрения бихевиориста». Он провозгласил, что психологию можно будет считать наукой, лишь когда она выработает объективный подход к исследуемым явлениям. Поэтому психология должна ограничиться описанием и количественной оценкой форм поведения, возникающих в определенных ситуациях. Согласно бихевиористам, такие понятия, как осознание, переживание, страдание и прочее не могут считаться научными, ибо они как продукт самонаблюдения субъективны и не поддаются фиксации объективными, научными средствами. Предметом изучения может быть поведение, активность. Активность, внешняя и внутренняя, описывается через понятие реакции, к коей относятся те изменения в организме, что могли быть зафиксированы объективно.

Важные заслуги бихевиоризма следующие:

- 1) он внес в психологию сильный крен в естественнонаучную сторону;
- 2) он ввел объективный метод, основывающийся на регистрации и анализе внешне наблюдаемых фактов, процессов и событий, благодаря чему получили бурное развитие инструментальные приемы исследования процессов психических;
- 3) был чрезвычайно расширен класс исследуемых объектов, стало интенсивно изучаться поведение животных, младенцев и пр.;
- 4) были значительно продвинуты отдельные разделы психологии, в том числе проблемы научения, образования навыков и пр. Основной недостаток бихевиоризма состоит в недоучете сложности психической деятельности, излишнем сближении психики животных и человека, игнорировании процессов сознания, высших форм научения, творчества, самоопределения личности и пр.

**Внушение** - эмоционально окрашенное воздействие на психику человека для побуждения к определенному поведению; воздействие, рассчитанное на некритическое восприятие информации и изменение настроения, понимания, поведения в соответствии с этой информацией. Эффективность В. зависит: от особенностей внушающего (как его воспринимает внушаемый), особенностей внушаемого (внушаемости), отношений между внушающим и внушаемым (доверие, зависимость) и способов конструирования текста В.

**Воспитание** - педагогический компонент социализации человека, который предполагает целенаправленные действия по созданию условий для развития человека, процесс, осуществляемый при взаимодействии воспитателей и воспитуемых, а также взаимодействии самих воспитуемых друг с другом. В. - ведущее и определяющее начало социализации и приобщения личности к культуре.

**Воспитанность** - мера сформированности социально и лично значимых качеств и свойств личности, характеризует результат воспитательного процесса.

**Воспитательная работа** - профессиональная деятельность по организации воспитательного процесса в образовательном учреждении и открытом социуме.

**Воспитательная система** - комплекс воспитательных целей, людей, их реализующих в процессе целенаправленной деятельности; отношений, возникающих между ее участниками; освоенная среда и управленческая деятельность по обеспечению жизнеспособности В. с. Создается для реализации педагогических целей и обеспечения развития личности учащихся.

**Гештальт** - функциональная структура, по присущим ей законам упорядочивающая многообразие отдельных явлений. Термин предложен гештальт психологией и стоит в ряду ее основных понятий. Первоначально применялся к описанию психики, но позже распространился на область физических, физиологических, социальных и других явлений. Понятие о гештальте зародилось при изучении сенсорных образований, когда потребовалось отграничить от входящих в их состав отдельных компонент (ощущений) способ их структурирования (например, хотя мелодия при исполнении в различных тональностях вызывает различные ощущения, она узнается как одна и та же). Этот способ и стал пониматься как гештальт. Иначе, он означает целостные, несводимые к сумме своих частей, образования сознания: движение кажущееся, озарение, восприятие мелодии, и пр. Гештальт психология выдвинула как главную задачу изучение законов гештальта. Среди законов гештальта были выделены:

- 1) тяготение частей к образованию симметричного целого;
- 2) группировка этих частей в направлении максимальной простоты, близости, равновесия;
- 3) прегнантность — тенденция каждого психического феномена принять более определенную, отчетливую и завершенную форму.

**Гипотеза** - предположение, выдвигаемое для объяснения какого-то явления и требующее проверки на опыте и теоретического обоснования для того, чтобы стать достоверной научной теорией.

**Группа** - некоторое число людей, социальная общность, выделяемая на основе общего признака (цели, характера деятельности, социальной, возрастной, классовой принадлежности и т. д.).

**Девиантное поведение** - система поступков или отдельные поступки, противоречащие принятым в обществе нормам. Может быть социально одобряемым (одаренность, альтруизм, героизм и т. п.) и социально неодобряемым. Основные виды социально неодобряемого девиантного поведения - преступность и уголовно не наказуемое (непротивоправное) аморальное поведение (употребление алкоголя и наркотиков, распущенность в сфере сексуальных отношений и пр.).

**Диалог** - форма общения, состоящая, как правило, из чередующихся реплик участников и опирающихся на психологическое равенство позиций его участников.

**Дидактика** - наука об обучении и образовании, их целях, содержании, методах, средствах, организации, достигаемых результатах.

**Дидактическая система** - упорядоченный набор целей, содержания, форм, методов и средств обучения. Д. с. функционирует в процессе обучения: во взаимной деятельности учителя и учащихся, в ходе которой происходит усвоение знаний и способов действий и развитие индивидуальных способностей учащихся.

**Дискуссия** - способ организации совместной деятельности с целью интенсификации процесса принятия решения в группе; метод обучения, повышающий интенсивность и эффективность учебного процесса за счет включения учащихся в коллективный поиск истины.

**Дополнительное образование** – образование, приобретаемое человеком в соответствии с его интересами и потребностями, с целью изучения какой-либо новой для него области знаний или расширения имеющихся у него общеобразовательных или профессиональных знаний в свободное от основной работы или учебы время. Дети могут получить Д. о. в специальных учреждениях (домах творчества, станциях юных техников, домах природы и т. п.).

**Здоровье психическое** - состояние душевного благополучия, характерное отсутствием болезненных психических проявлений и обеспечивающее адекватную условиям действительности регуляцию поведения и деятельности. Содержание понятия не исчерпывается медицинскими и психологическими критериями, в нем всегда отражены общественные и групповые нормы и ценности, регламентирующие духовную жизнь человека. Основные критерии здоровья психического — это:

- 1) соответствие субъективных образов отражаемым объектам действительности и характера реакций — раздражителям внешним, значению жизненных событий;
- 2) адекватный возрасту уровень зрелости личностных сфер эмоционально волевой и познавательной;
- 3) адаптивность в микросоциальных отношениях (> микросоциум);
- 4) способность самоуправления поведением, разумного планирования жизненных целей и поддержания активности в их достижении, и пр. Определение критериев здоровья психического — сложная комплексная проблема философии, социологии, психологии и медицины.

**Зона развития ближайшего** (зона развития потенциального) — 1. Возможности в развитии психическом, открываемые при минимальной помощи субъекту со стороны. 2. Расхождение в уровне трудности задач, решаемых ребенком самостоятельно (уровень актуальный развития) и под руководством взрослого. Понятие введено Л. С. Выготским, показавшим, что реальные отношения умственного развития к возможностям обучения могут быть выявлены с помощью определения уровня актуального развития ребенка и его зоны развития ближайшего; обучение, создавая последнюю, «ведет» за собой развитие; и действительно только то обучение, что «забегает вперед» развития. Положение о зоне развития ближайшего легло в основу разрабатываемой в отечественной психологии возрастной и психологии педагогической концепции о соотношении обучения и развития умственного ребенка.

**Индивид** - 1) человек как единичное природное существо, представитель вида *Homo sapiens*, продукт филогенетического и онтогенетического развития, единства врожденного и приобретенного, носитель индивидуально своеобразных черт; 2) отдельный представитель человеческой общности.

**Интеллект** - относительно устойчивая структура умственных способностей индивида; комплекс способностей, необходимых для выживания и достижения успехов в определенной культуре (А. Анастаси). В широком смысле слова И. включает все познавательные функции, в узком - только мышление.

**Интервью** - способ получения социологической и психологической информации с помощью устного опроса при непосредственном контакте с опрашиваемым.

**Интерес** - стремление к познанию объекта или явления, к овладению тем или иным видом деятельности. И. носит избирательный характер, выступает одним из наиболее существенных стимулов приобретения знаний, расширения кругозора. При наличии И. знания усваиваются основательно, прочно. В основе И. лежат потребности человека. И. может характеризоваться со стороны содержания, широты, устойчивости, силы и действенности. И. формируется и развивается в процессе игровой, учебной, трудовой, общественной деятельности человека и зависит от условий его жизни, обучения и воспитания.

**Исследование** - процесс и результат научной деятельности, направленный на получение новых знаний о закономерностях, структуре, механизмах функционирования изучаемого явления, содержания, принципах, методах и организационных формах деятельности. Объектами педагогических И. являются педагогические системы, явления, процессы. Объектами психологических И. - личность, группа.

**Когнитивизм**-направление в психологии (=> подход когнитивистский; психология: подход когнитивный, психология когнитивная, психотерапия когнитивная). Утверждает, что индивиды — не просто машины, механически реагирующие на внутренние факторы или внешние события; разуму человека доступно нечто большее, чем информация, поступающая извне. Когнитивный подход в основном заключается в стремлении понять, каким образом человек расшифровывает информацию о действительности и организует ее, чтобы принимать решения или решать насущные задачи.

**Конфликт** - столкновение противоположно направленных и несовместимых друг с другом тенденций (целей, позиций, установок, мнений и т. п.) в сознании отдельного индивида, межличностном или межгрупповом взаимодействии, связанное с отрицательными эмоциональными переживаниями и противоборством. Характеризуется динамикой протекания. Может иметь позитивный (конструктивный) и негативный (деструктивный) эффект.

**Коррекция** - устранение отклонений, приведение в нормальное состояние. В зависимости от содержания и характера используемых методов и средств воздействия различают социальную, педагогическую, медицинскую и психологическую коррекцию.

**Критерии социальной защищенности** - признак, на основе которого производится оценка качества социальной защиты. Выделяются следующие критерии: материального благополучия; комфортности отношений; прогностической уверенности в стабильности социального благополучия.

**Культура** - совокупность материальных и духовных ценностей, созданных человечеством в процессе общественно-исторической практики.

**Логопед** - педагог, занимающийся предупреждением, устранением речевых нарушений у детей и взрослых. Подготовка Л. проводится на дефектологических факультетах педагогических институтов и университетов.

**Логопедия** - отрасль специальной педагогики, в задачи которой входит изучение речевых нарушений, разработка принципов и методов их выявления, предупреждения и преодоления.

**Лекция** - систематическое, последовательное, монологическое изложение преподавателем (учителем, лектором) учебного материала. Выделяют следующие виды Л.: вводная, установочная, текущая, обзорная, заключительная.

**Лидер** - член группы, обладающий высоким статусом, оказывающий значительное влияние на мнение и поведение членов группы и выполняющий комплекс функций, сходных с функциями руководителя.



**Личность** - устойчивая система социально значимых черт, характеризующих индивида как человека того или иного общества или общности и определяющих его систему социальных отношений.

**Метод** - способ, путь научного познания, достижения цели, определенным образом упорядоченная деятельность.

**Метод воспитания** - способ взаимодействия педагогов и учащихся, в процессе которого происходят изменения в уровне развития качеств личности воспитанников.

**Метод исследования** - способ эмпирического и теоретического познания, изучения явлений действительности.

**Методология** – учение о принципах построения, формах и способах научно-познавательной деятельности, теоретическое обоснование совокупности методов, их единства и связей. Методология науки дает характеристику компонентов исследования - объекта, предмета, целей и задач исследования, формирует представления о последовательности движения в процессе решения исследовательских задач.

**Мотив** - внутренний источник активности, субъективно-переживаемое побуждение к деятельности, причина, лежащая в основе выбора действий и поступков личности. М. связан с удовлетворением потребностей субъекта, однако предполагает не только потребность, но и знание путей и средств ее удовлетворения.

**Мотивация** - совокупность всех факторов, механизмов и процессов, обеспечивающих возникновение побуждений к жизненно необходимым целям, т. е. направляющих поведение на удовлетворение потребностей.

**Наблюдение** - целенаправленный сбор сведений о фактах поведения и деятельности человека в различных естественных условиях.

**Навык** - действия, доведенные до автономного исполнения путем многократных упражнений (повторения).

**Наказание** – метод коррекции поведения, используемый в случае совершения воспитанниками проступка и выражающийся в наложении дополнительных обязанностей, лишении прав и т. д. Нельзя допускать наказаний, унижающих достоинство человека.

**Направленность личности** - совокупность устойчивых мотивов, ориентирующих деятельность личности и относительно независимых от ситуации.

**Образование** - процесс и результат овладения системой научных знаний, познавательных умений и навыков, развитие творческих сил и способностей личности.

**Образовательные учреждения** - государственные, муниципальные, частные учреждения, реализующие образовательные программы различного уровня и направленности.

**Обучение** - целенаправленный процесс взаимодействия учителя и учащихся, в ходе которого осуществляется образование и развитие человека.

**Общение** - процесс установления и развития контактов между людьми, порожденный различными потребностями и включающий в себя обмен информацией, принятие совместного решения, восприятие и понимание собеседника и другие виды взаимодействия.

**Одаренность** - в обыденной психологии - синоним талантливости, условие для достижения выдающихся результатов в той или иной деятельности. В научной психологии чаще понимается как система умственных способностей, умственный потенциал.

**Олигофрения** - особая форма психического недоразвития, выражающаяся в стойком снижении познавательной деятельности у детей вследствие органического поражения головного мозга в перинатальный и ранний постнатальный периоды.

**Олигофренопедагог** - педагог-дефектолог, занимающийся воспитанием и обучением умственно отсталых детей.

**Оперантное поведение** - это форма научения с помощью подкрепления. В данном случае подкреплением является ассоциация, возникающая в ответ на положительное или

отрицательное воздействие извне, и природа этого следствия изменяет тенденцию повторять данное действие в будущем. Например, катание на роликах, игра на музыкальном инструменте, общение с окружающими, написание собственного имени - это образцы оперантной реакции, или операнты, произвольно приобретенные формы поведения, подкрепленные реакцией окружающих.

Оперантное, или инструментальное обусловливание, - это научение, которое происходит под влиянием поощрений и наказаний. В классическом обусловливание главную роль играют ассоциации, в оперантном - поощрение и наказание, обеспечивающие обратную связь. Суть оперантного поведения состоит в том, что подкрепленное поведение стремится повториться, а поведение неподкрепленное или наказуемое имеет тенденцию не повторяться, т.е. угасает.

**Основная школа** - в России школа, имеющая в своем составе 1-9 кл., обеспечивающая основное, обязательное образование.

**Педагогика** - наука, изучающая сущность, закономерности, тенденции управления процессом развития индивидуальности и личности.

**Педагогика социальная** - наука о регулировании отношений человека с окружающей социальной средой, разрабатывающая теорию и методику социальной помощи людям.

**Педагогический процесс** - специально организованное, целенаправленное взаимодействие педагогов и воспитанников, направленное на решение развивающих и образовательных задач.

**Педагогическое мастерство** - синтез личностно-деловых качеств и свойств личности, определяющий высокую эффективность педагогического процесса.

**Поэтапное формирование умственных действий** - выдвинутое П. Я. Гальпериным учение о сложных многоплановых изменениях, связанных с образованием у человека новых действий, образов и понятий. В П. ф. у. д. к. выделяется шесть этапов, на которых происходят эти изменения. На первом этапе формируется мотивационная (см. мотивация) основа действия (складывается отношение субъекта к целям и задачам предстоящего действия и к содержанию материала, намеченного для усвоения). На втором этапе составляется схема ориентировочной основы действия (выделяются системы ориентиров и указания, учет которых необходим для выполнения действия). В ходе освоения действия эта схема постоянно проверяется и уточняется. Третий этап — формирование действия в материальной (материализованной) форме (субъект производит требуемые действия с опорой на внешне представленные образцы действия, в частности на схему ориентировочной основы действия). Четвертый этап — «громкая социализованная речь», когда в результате многократного подкрепления состава действия систематически правильным решением разнообразных задач отпадает необходимость вещественного пользования ориентировочной схемой; ее содержание отражается в речи, которая выступает опорой для становящегося действия. На пятом этапе (формирование действия во «внешней речи про себя») происходит постепенное исчезновение внешней, звуковой стороны речи. На заключительном, шестом, этапе речевой процесс «уходит» из сознания, оставляя в нем только конечный результат — предметное содержание действия (см. интериоризация). На каждом этапе действие выполняется сначала развернуто, а затем постепенно сокращается, «свертывается».

**Пример** – персонифицированный ориентир для социального подражания в различных областях жизни. Различают положительный и отрицательный П. П. имеет воспитательное значение.

**Профессиональная адаптация** - процесс социального, профессионального психофизиологического приспособления к новым условиям трудовой деятельности, внутриколлективным отношениям и т. д.

**Профессиональная компетентность педагога** - единство теоретической и практической готовности к педагогической деятельности.

**Профессиональное самоопределение** - выбор личностью сферы трудовой деятельности на основе свободного волеизъявления. Часть социального самоопределения.

**Развитие** - 1) необратимое, направленное, закономерное изменение материальных объектов, в результате которого возникает новое качественное состояние объекта; 2) процесс становления личности под влиянием внешних и внутренних, управляемых и неуправляемых социальных и природных факторов. Р. предполагает количественные и качественные изменения в человеке.

**Рассказ** - монологически последовательное изложение преимущественно фактического материала.

**Рефлексия** - процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний.

**Самовоспитание** – целенаправленные действия самого воспитанника по формированию качеств личности и индивидуальности.

**Светскость** - недопустимость преподавания и пропаганды религии в образовательном учреждении.

**Семья** - вид социальной общности, важнейшая форма организации личной жизни, малая группа, основанная на супружеском союзе, родственных связях или усыновлении, т. е. на многосторонних отношениях между мужем и женой, родителями и детьми, братьями и сестрами и другими родственниками, живущими вместе и ведущими общее хозяйство.

**Сензитивность** - особенность человека, проявляющаяся в повышенной чувствительности к происходящим с ним событиям, обычно сопровождается повышенной тревожностью, боязнью новых ситуаций, людей, испытаний и т. д.

**Система** – упорядоченное множество взаимосвязанных элементов и отношений между ними, создающих единое целое. Признаки системы: элементность строения в пределах от двух до бесконечности; взаимодействие элементов, наличие системообразующего фактора; иерархия связей, целостность, единство. Компоненты педагогической системы: педагогические цели, участники педагогического процесса, взаимодействие педагогов и учащихся, педагогические средства, управление педагогическими процессами.

**Система образования** – совокупность преемственных образовательных программ и государственных стандартов различного уровня и направленности, сети реализующих их образовательных учреждений и органов управления образованием.

**Склонность** - избирательная направленность индивида на определенную деятельность, побуждающая заниматься ею.

**Содержание образования** - педагогически адаптированная система знаний, умений и навыков, опыта творческой деятельности и опыта эмоционально-волевого отношения, усвоение которой призвано обеспечить формирование разносторонне развитой личности, подготовленной к воспроизведению и развитию материальной и духовной культуры общества; система научных знаний, практических умений и навыков, а также мировоззренческих и нравственно-эстетических идей, которыми необходимо овладеть учащимся в процессе обучения.

**Сотрудничество** - согласованное взаимодействие людей, включающее в себя взаимную поддержку, взаимопомощь, взаимную ответственность, сопровождающееся взаимными услугами и положительными эмоциями.

**Социализация** - процесс и результат активного усвоения и воспроизводства индивидом социального опыта. Интеграция человека в систему социальных отношений, в различные типы социальных общностей (группа, социальный институт, социальная организация), усвоение им элементов культуры, социальных норм и ценностей, на основе которых формируются качества личности.

**Социально-психологическая адаптация** - процесс приспособления человека, коллектива к окружающим условиям их деятельности, оказываемым воздействиям.

**Социальное самоопределение** - выбор личностью своей социальной роли и социальной позиции в общей системе социальных отношений, предполагающий их включенность в эту ситуацию.

**Специальные учебно-воспитательные учреждения** - система преемственно связанных между собой учебно-воспитательных учреждений, обучающихся детей и взрослых с различными аномалиями: слуха, зрения, речи, интеллекта, опорно-двигательного аппарата.

**Стиль деятельности педагога** - совокупность типичных для руководителя способов взаимодействия с учащимися в педагогическом процессе.

**Стресс** - состояние психического напряжения, возникающее в ответ на разнообразные экстремальные воздействия. Оказывает как положительное (мобилизующее), так и отрицательное (дезорганизирующее) воздействие на деятельность.

**Субъект** - индивид или группа как источник познания и преобразования действительности; носитель активности.

**Сурдопедагог** - специалист в области сурдопедагогики, педагог со специальным дефектологическим (отделение сурдопедагогики) образованием, занимающийся воспитанием и обучением глухих, слабослышащих и позднооглохших детей. К С. относятся также научные работники и методисты, осуществляющие научно-методическую работу по обучению и воспитанию детей и взрослых с нарушениями слуха.

**Творчество** - деятельность, связанная с созиданием, преобразованием, достижением нового результата, иного решения задачи. Механизм Т.: систематизация знаний; осознание противоречия; определение путей решения проблемы; выдвижение гипотезы; отбор гипотез; разрешение проблемы.

**Тест** - объективная и стандартизованная процедура испытаний, которым подвергается человек, специфический инструмент для оценивания психологических качеств личности. Он состоит из ряда заданий или вопросов, которые предлагаются в стандартных условиях и измеряют определенные особенности поведения на основе стандартных способов оценки выполнения теста.

**Тренинг** - один из активных методов социально-психологического обучения. Строится на групповом взаимодействии, преследует цели развития отдельных сторон личности.

**Убеждение** - разностороннее воздействие на разум, волю и чувства человека с целью формирования у него желаемых качеств.

**Умение** - овладение способами (приемами, действиями) применения усвоенных знаний на практике.

**Урок** - форма организации педагогического процесса, при которой педагог в точно установленное время руководит коллективной познавательной деятельностью постоянной группы учащихся.

**Учебный план** - нормативный документ, содержащий перечень изучаемых предметов, их распределение по годам обучения с указанием количества часов, отводимых на изучение каждого предмета, занятости школьников в неделю.

**Фрейдизм** – направление учений в психологии, основанное австрийским психологом З.Фрейдом, которое объясняет структуру и развитие личности путем проведения психоанализа. Основным аспектом этого направления является утверждения, что стимулятором развития личности выступают природные инстинкты, такие как сексуальное и агрессивное влечения. При ограничении, каким-либо образом реализации этих влечений на этапе развития личности, они находят свое применение в особенностях выражения мысли, живописи, психических синдромах. Для того чтобы излечить пациента от неправильного применения природных инстинктов, Фрейд предлагает путем психоанализа убрать причину их ограничения.

**Функции образования** - трансляция и распределение культуры в обществе; формирование установок, ценностных ориентации, жизненных идеалов; образовательно-

социальная селекция (возможность осуществить дифференцированный подход к обучающимся); воздействие образования на социальный процесс изменений.

**Цель** - идеальный образ желаемого будущего результата человеческой деятельности; осознанное представление о конечном результате деятельности; вероятностное представление о результате (не всегда совпадает с результатом). Педагогическая Ц. - прогнозируемый результат педагогической деятельности (изменения личностей учащихся). Выделяют различные виды Ц.: стратегические, тактические, групповые, индивидуальные.

**Эксперимент** - метод сбора научных фактов или фактов поведения и реагирования личности в специально созданных условиях при активном воздействии экспериментатора на ситуацию исследования и измерение соответствующего отклика испытуемого. Любой Э. включает констатирующий этап, в процессе которого измеряются исходные данные о качествах испытуемого или группы. Констатирующий Э. проводится в начале и в конце исследования.

**Экстернат** - система сдачи экзаменов при учебных заведениях лицами, не обучающимися в них.

**Эмоции** - психическое отражение в форме непосредственного переживания жизненного смысла явлений и ситуаций, обусловленное отношением их объективных свойств к потребностям субъекта, возникающее в данный момент и носящее ситуативный характер.

**Эмпатия** - понимание эмоционального состояния другого человека и ответное выражение своего понимания этих чувств.

**Я-концепция** - организованная когнитивная структура, извлеченная из собственных переживаний своего собственного Я. Выделяют пять функций данного явления: определение собственной идентичности; собственных интересов, симпатий и антипатий; своих целей и продвижения к успеху; системы отношения, в центре которой находится сам индивид; самооценивание.

## **Персоналий:**

**О.А. Коржова, Н.А. Шкарупа** – преподаватели Кыргызско-Славянского университета имени Б.Н.Ельцина, г.Бишкек

**Марцинковская Татьяна Давидовна** — доктор психологических наук, профессор, современный российский психолог.

После МИСиС (1968-1969) ушла в МГУ. Окончив факультет психологии (1978), работала на кафедре психологии МПГУ. Доктор психологических наук (1995), профессор (1997). С 1996 — заведующая лабораторией становления личности в историческом развитии Института развития личности РАО, с 1999 — лаборатории исторической психологии личности Психологического института РАО. Одновременно зав. кафедрой возрастной психологии Московского педагогического государственного университета (МПГУ) с 1997, член диссертационного совета Психологического института РАО и факультета психологии МГУ.

Главный редактор журнала Психологические исследования.

Работы посвящены истории психологии и развитию психологической методологии, специфическим особенностям российской психологии, а также проблемам социализации детей в контексте их национально-культурной принадлежности.

**Осипова Е.А.** - старший преподаватель кафедры психологии Государственного учреждения образования «Академия последипломного образования» Республики Беларусь, психолог-консультант.

Получила дополнительную подготовку по психотерапии и консультированию в Санкт–Петербургском международном институте психотерапии «Гармония». Имеет опыт психологического консультирования 16 лет.

В сферу интересов входит методическое обеспечение деятельности педагогов-психологов учреждений образования, является автором научно-методических изданий для специалистов социально-педагогических и психологических служб.

**Чернявская Анна Павловна** - профессор кафедры педагогических технологий Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д.Ушинского Россия, доктор педагогических наук. Родилась 3.02.1960. В 1982 году закончила Ярославский государственный университет по специальности «Психолог-Преподаватель».

В течение многих лет работала в сфере профессиональной ориентации молодежи. В 1992 году защитила в Санкт-Петербургском университете кандидатскую диссертацию на тему «Психологическая оценка и повышение уровня профессиональной готовности в целях профконсультации». Научная новизна и практическая значимость диссертации состояли в выявлении психологических факторов, определяющих изменения в профессиональном пути человека в течение всей его жизни, разработке диагностического аппарата и развивающих (коррекционных программ).

С 1994 года работает в Ярославском государственном педагогическом университете им. К.Д. Ушинского. Основные преподаваемые предметы направлены на обучение студентов основным знаниям и навыкам, которые будут способствовать их профессионализации. Курсы построены в рамках новой образовательной парадигмы и гуманистического подхода, базируются на оценке и последующем развитии студентами своих знаний и умений. Осуществляется руководство курсовыми и дипломными работами, рецензирование кандидатских и докторских диссертаций и авторефератов к ним; руководство творческой группой преподавателей курса «Педагогические технологии». Участие в коллективных монографиях. Научное редактирование сборников. Научно-исследовательская работа «Современные образовательные технологии». Неоднократно стажировалась по данной теме и по теме «Дидактика высшей школы».

С 1999 года неоднократно стажировалась по программе Билефельдского университета (Германия) по теме «Дидактика высшей школы».

Под руководством А.П. Чернявской защищены 3 кандидатские диссертации.

## **6. Контрольно-измерительные материалы аттестационных испытаний.**

### **6.1. Критерии оценки знаний.**

Оценка **«отлично»** выставляется при полном самостоятельном ответе на вопросы: даны определения, проанализированы различные точки зрения, концептуальные основы на рассматриваемые проблемы, приведены примеры, выражено обоснованное личное отношение.

Оценка **«хорошо»** выставляется в следующем случае: студент достаточно полно ответил на вопросы; проанализировал только одну точку зрения на рассматриваемую проблему; владеет понятийным аппаратом, но допускает неточности; испытывает небольшие затруднения при обобщении теоретического материала и формулировке выводов. При ответе на дополнительные (наводящие) вопросы студент дает незамедлительные ответы.

Оценка **«удовлетворительно»** выставляется при неполном ответе на вопросы. Студент в основном знает содержание понятий, но допускает ошибки в их использовании; испытывает значительные трудности при обобщении теоретического материала и

формулировке выводов; не умеет доказательно обосновать свои суждения; отвечает на вопросы воспроизводящего характера. Речь неуверенная, прерывистая.

Оценка «**неудовлетворительно**» выставляется, если студент имеет разрозненные, бессистемные знания, не умеет выделять главное и второстепенное, допускает ошибки в определении понятий, искажает их смысл. Также оценка «неудовлетворительно» выставляется за полное незнание и непонимание учебного материала или отказ отвечать.

### Измерение уровня сформированности профессиональной компетентности

#### Матрица соответствия компетенций модулям дисциплины

Компетенции /компетентностная единица	Модули дисциплины		
	1	2	3
	Введение в психологию образования.	Деятельность психолога в образовании	Работа психолога с различными возрастными группами.
ОК-1	+	+	+
ОК-4	+	+	+
ИК-1	+	+	+
СЛК-2	+	+	+

Уровень сформированности профессиональной компетентности в общем объеме изучаемых дисциплин (в соответствии с учебным планом магистратуры) измеряется по результатам итоговой аттестации.

Для определения уровня сформированности профессиональной компетентности в рамках учебной дисциплины «Психологии образования» используем формулу:

$$K(ОП) = K(1) + K(2) + K(3) * 1/n$$

Где K(ОП)- показатель уровня профессиональной компетентности в рамках УМК «Психология образования»;

K(1)- группа компетенций первого модуля;

K(2)- группа компетенций второго модуля;

K(3) – группы компетенций третьего модуля;

n-количество компетенций.

Для измерения уровня сформированности конкретной компетенции введено понятие «компетентностная единица (Ке)- это коэффициент соотношения «1:количество модулей, в рамках которых формируется компетенция».

Группа компетенций по модулю (К (п/н))- это суммарный показатель компетентностных единиц в рамках конкретного модуля, где п/н- порядковый номер модуля.

В процессе выполнения магистрантами различных форм самостоятельной работы необходимо осуществлять текущий и итоговый контроль с целью своевременной корректировки развития компетенций в рамках учебной дисциплины «Психология образования» по каждому модулю. Для удобства оценки качества выполнения студентами самостоятельной работы предлагаем оценочный лист по каждому модулю.(см Приложение1)

В представленном УМК «Психология образования» уровень максимальной сформированности компетентности в рамках данной дисциплины представлен следующим образом.

**Показатели максимальной сформированности компетентности в рамках данной дисциплины «Психология образования»**

Ke ОК-1=0.33 Ke ОК-4=0.33. KeИК-1 =0.33 KeСЛК-2=0.33	K(1)=1.3 K(2)=1.3 K(2)=1.3
$K(ОП) = (1.3+1.3+1.3)*1/4$ $K(ОП)=1$	

**Уровень сформированности профессиональной компетентности**

Стеновый показатель K(ОП)	Уровень компетентности K(ОП)	Отметка
0,91-1,00	Высокий	Отлично
0,75-0,90	Выше среднего	Хорошо
0,61-0,74	Допустимый	Удовлетворительно
0,54-0,60	Критический	Неудовлетворительно
0,10-0,53	Недопустимый	-

УМК «Психология образования» состоит их трех модулей:

1. Введение в психологию образования.
2. Деятельность психолога в образовании
3. Работа психолога с различными возрастными группами.

**Оценка СРМ - написание реферата и других письменных работ**

**Таблица 1.**

Параметры оценивания	Кол-во баллов	
	Минимальное	Максимальное
Понимание содержания письменной работы (реферата, эссе и др.), через четкую формулировку целей и задач ее.		
Наличие плана выполнения письменной работы (реферата, эссе и др.).		
Наличие теоретических знаний и умений их преобразования при выполнении письменной работы (реферата, эссе и др.).		
Наличие практических умений при выполнении письменной работы (реферата, эссе и др.).		
Наличие и формулировка выводов, обобщений		
Грамматика и стилистика письменной работы (реферата, эссе и др.)		
Оформление письменной работы (реферата, эссе и др.)		
<b>Итого</b>		

**Требования к содержанию и оформлению контрольных работ**



## Раздел 4. Образовательные технологии

*Важно обосновать связь используемых образовательных технологий с формируемыми компетенциями.*

*Пример: образовательные технологии, применяемые по дисциплине*

**Таблица 2**

Методы и формы активизации деятельности	Виды учебной деятельности		
	лекции	лаб/ практ	СРМ
Дискуссия	X	X	X
Командная работа		X	X
Проблемное обучение	X	X	X
CASE-технологии	X	X	X
и др. интерактивные методы	X	X	X
индивидуальное обучение		X	X

## Раздел 5. Процедура оценки достижений магистрантов

### 1.1. Контроль и оценка знаний

По кредитной технологии обучения по курсу «Психология образования» контроль качества усвоения знаний магистрантами осуществляется с помощью:

1) текущего контроля (защита работ - практикумов, индивидуальных и групповых работ и др.);

2) рубежной аттестации (контрольные работы, тестирование);

3) экзамен по дисциплине.

Итоговая оценка формируется из оценки рейтинга и оценки итогового контроля (на экзамене).

В качестве этих оценок применяется 20 – балльная система оценки работы обучающихся, представленная в таблице 3.

**Таблица 3 - Оценка знаний магистрантов**

Оценка	Буквенный эквивалент	В процентах %	В баллах	
<b>Отлично</b>	A	95-100	9	4
	A-	90-94	8	3,67
<b>Хорошо</b>	B+	85-89	7	3,33
	B	80-84	6	3,0
	B-	75-79	5	2,67
<b>Удовлетворительно</b>	C+	72-74	4	2,33
	C	68-71	3	2,0
	C-	64-67	2	1,67
	D+	61-63	1	1,33
<b>Неудовлетворительно</b>	D	54-60	0	1,0
<b>Неудовлетворительно</b>	F	0-49	0	0

Пропуск занятий снижает оценку текущей работы пропорционально количеству пропуска часов.

Оценка рейтинга допуска подсчитывается при условии:

- полного выполнения программы курса;
- полной отчетности по всем видам работ;
- успешного тестирования.

В случае невыполнения магистрантом хотя бы одного из вышеуказанных условий ему ставится оценка «неудовлетворительно».

Повторное тестирование и передача экзамена допускается только после повторного изучения курса на платной основе в следующем академическом периоде.

**Таблица 4 – Рейтинг. Значимость каждого вида работ**

Параметр	%-ное содержание	Баллы
Выполнение лабораторного практикума	25	25
СРС	45	45
Итоговый контроль	30	30
Итого:	100	100

Итоговая оценка накапливается за семестр по следующей схеме:

**Таблица 3.**

Параметр	%-ное содержание	Баллы
Рейтинг допуска	65	65
экзамен	45	45
Итого:	100	100

**Выставление баллов:**

Все указанные в таблицах 2,3 оценочные баллы являются максимальными. Они проставляются при условии выполнения и высокого качества работы. Оценочные баллы тестирования и посещения лекционных занятий проставляются в зависимости от числа правильных ответов и числа пропущенных лекций

**6.2.Перечень аттестационных испытаний и используемых контрольно-измерительных материалов.**

1. В чем суть проблемы соотношения развития и обучения? Разработайте инфографик.
2. Раскройте прикладной аспект для педагогической практики решения проблемы выделения сенситивных периодов в развитии. Предложите развивающие занятия с учетом сенситивных периодов в развитии.
3. Какие подходы к решению проблемы готовности детей к обучению в школе существуют в отечественной науке и практике? Схематизируйте данный вопрос.
4. В чем заключается проблема оптимальной психологической подготовки учителя и воспитателя и их взаимодействие с психологом? Дайте графический анализ работы учителя, воспитателя и психолога.
5. В чем суть методологических основ психологического исследования и их реализации в психологии образования? Выделите психологические методологические основы исследования по своей магистерской теме.
6. Назовите основные этапы психолого-педагогического исследования. Продемонстрируйте научный аппарат исследования.

7. Раскройте суть принципа подкрепления как главного пути управления процессом обучения и воспитания в теории оперантного поведения. Продемонстрируйте упражнения для детей различных возрастов по вышесказанной теории.
8. В чем суть теории поэтапного формирования умственных действий и понятий? Схематизируйте возрастные практические действия поэтапного формирования умственных действия.
9. Чем отличается уровень актуального развития от зоны ближайшего развития? Охарактеризуйте зону ближайшего психического развития детей первого класса.
10. В чем суть проблемы мотивации достижения успеха?
11. Дайте характеристику соотношения мотивов достижения успеха и избегания неудачи.
12. Назовите особенности проявления мотивации достижения в учебном процессе.
13. Какие закономерности учитывает и использует развивающее обучение?
14. Как связано развивающее обучение с зоной ближайшего развития ребенка?
15. Чем отличается принцип природосообразности от принципа культуросообразности?
16. Приведите современную трактовку принципа природосообразности.
17. Назовите основных представителей гуманистического подхода к воспитанию.
18. Какие функции выполняет самосознание в жизнедеятельности человека?
19. Назовите структуру профессионального самосознания учителя.
20. Как трактуется рефлексия в психолого-педагогической литературе?