

На основе прошедших экспертную валидизацию параметров успешности труда педагога сконструирована и психометрически апробирована методика исследования эффективности деятельности педагога профессионального образования.

Литература

1. *Азгальдов Г. Г., Райхман Э. П.* О квалиметрии. М., 1973.
2. *Асмолов А. Г.* Динамический подход к психологическому анализу деятельности // *Культурно-историческая психология и конструирование миров.* М.; Воронеж, 1996.
3. *Беспалько В. П.* Слагаемые педагогической технологии. М., 1989.
4. *Глуханюк Н. С., Зеер Э. Ф.* Методика аттестации обучающего персонала. Екатеринбург, 1994.
5. *Глуханюк Н. С.* Психология профессионализации педагога. Екатеринбург, 2000.
6. *Клецевский Ю. Н.* Стимулирование труда преподавателей вуза как фактор качества образования // *Качество образования: концепции, проблемы: Материалы III Междунар. науч.-метод. конф.* / Под общ. ред. А. С. Вострикова. Новосибирск, 2000.
7. *Кузьмина Н. В.* Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища. М., 1989.
8. *Субетто А. И.* Проблемы фундаментализации и источников содержания высшего образования. М., 1995.
9. *Черепанов В. С.* Экспертные оценки в педагогических исследованиях. М., 1989.

УДК 159.9:37
ББК Ю984.0

**МЕТОДОЛОГИЯ ПРАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПСИХОЛОГА ОБРАЗОВАНИЯ**

Р. В. Овчарова

Если рассматривать практическую психологию как вид профессиональной деятельности, цель которой – решение конкретных психологических задач и оказание психологической помощи отдельным людям и группам людей, то ее объектом является индивидуальность человека и ее проявление в различных психологических ситуациях.

Предметом практической деятельности психолога служит та или иная грань психической реальности человеческой индивидуальности.

Социальный заказ практического психолога образования ориентирован на работу с детьми разного возраста, относящимися к категории психической нормы.

Клиентом практического психолога является человек (взрослый или ребенок), который сообщает о себе психологическую информацию, будучи включенным в процесс ее получения.

Заказчик на работу практического психолога (педагог, родитель и т. д.) сообщает психологическую информацию о клиенте, будучи отчужденным от нее. Информация о человеке, которую получает практический психолог, – это конкретные знания о конкретном человеке, полученные на основе обобщенной научной теории. Таким образом, психологическая информация, полученная в практической психологии, дополняет и уточняет обобщенное психологическое знание и, в свою очередь, обеспечивает обоснование для воздействия на человека в работе практического психолога.

Эта точка зрения обоснована Г. С. Абрамовой и представляет собой наиболее универсальную позицию [1].

Психологическая служба также рассматривается как вид практической деятельности и представляет часть практической психологии, целью которой является решение проблем психологического обеспечения учебно-воспитательной и управленческой деятельности в образовании.

И. В. Дубровина, рассматривая психологическую службу в практическом аспекте, полагает, что целью практической психологической работы с детьми может быть психическое здоровье ребенка, а его психическое и личностное развитие – условием и средством достижения этой цели [6].

Принято выделять различные взаимосвязанные аспекты здоровья человека: соматическое, психическое и социальное.

Соматическое (биологическое, физическое) *здоровье* – это отсутствие хронической заболеваемости, физических дефектов, функциональных нарушений, ограничивающих социальную дееспособность человека. Противоположностью этого вида здоровья является инвалидность.

Для оценки здоровья детей и подростков используются три основных критерия: соответствие процесса роста и развития биологическим законам и социальным потребностям; достигнутый уровень физической работоспособности, отражающий функциональные возможности организма; наличие хронических заболеваний и физических дефектов, степень резистентности организма.

Психическое здоровье. В литературе нет однозначного толкования понятия психического здоровья, равно как и его критериев. Часто этот термин исполь-

зуют в медицинской практике, в том числе в психиатрии, разграничивая «норму» и «патологию» и особо акцентируя условия психосоциального развития детей. Понятие психического здоровья тесно связано с психосоматической медициной, объясняющей любое соматическое нарушение изменениями в психическом состоянии.

В психологическом словаре понятие психического здоровья определяется как состояние душевного благополучия, характеризующееся отсутствием болезненных психических проявлений и обеспечивающее адекватную условиям окружающей действительности регуляцию поведения, деятельности. Отмечается также, что содержание понятия психического здоровья не исчерпывается только медицинскими и психологическими критериями, в нем отражены общественные и групповые нормы и ценности.

Для оценки психического здоровья используются следующие критерии:

- осознание и чувство непрерывности, постоянства и идентичности своего физического и психического Я;
- чувство постоянства и идентичности переживаний в однотипных ситуациях;
- критичность к себе, своей деятельности, ее результатам;
- адекватность психических реакций силе и частоте средовых воздействий, социальным обстоятельствам и ситуациям;
- способность к самоуправлению поведением в соответствии с социальными нормами, правилами, законами;
- способность планировать свою собственную жизнь и реализовывать это;
- способность изменить способ поведения в зависимости от смены жизненных ситуаций и обстоятельств.

Нарушения психического здоровья обусловлены как соматическими заболеваниями или дефектами физического развития, так и различными внешними неблагоприятными факторами, воздействующими на психику. Эти факторы связаны с социальными условиями жизни детей.

Нарушения психического здоровья в детстве имеют две важные характерные черты: во-первых, они представляют собой лишь количественные отклонения от нормального процесса психического развития; во-вторых, многие их проявления можно рассматривать как реакцию на специфические ситуации.

И. В. Дубровина вводит понятие «психологическое здоровье». По ее мнению, психологическое здоровье – это то, что делает личность самодостаточной. Общество же извне задает ей нормы и рамки. Оно вооружает ее средствами самопонимания, самопринятия и саморазвития в контексте взаимодей-

ствия с окружающими людьми в условиях культурных, социальных, экономических и экологических реальностей окружающего мира.

Социальное (личностное) здоровье – это определенный уровень развития, сформированности и совершенства форм и способов взаимодействия индивида с внешней средой (приспособление, уравнивание, регуляция); определенный уровень психического и личностного развития, позволяющий успешно реализовать это взаимодействие (И. В. Кузнецова, 1996). Антиподом социального здоровья является состояние социальной запущенности.

Критериями социального здоровья детей и подростков могут служить:

- адаптация в референтных общностях (семья, группа детского сада, класс);
- овладение ведущими и другими видами деятельности (игровая, учебная, учебно-профессиональная);
- овладение нормативным, правилосообразным поведением;
- уравновешенность процессов социализации и индивидуализации;
- выработка индивидуального стиля поведения (деятельности);
- наличие самоконтроля и саморегуляции поведения в зависимости от обстоятельств;
- общая средовая адаптация – интеграция в общество.

Основываясь на принципе функционального единства организма (П. К. Анохин), обуславливающего взаимосвязь и взаимовлияние всех видов здоровья, педагог-психолог ориентирован на сохранение и укрепление психологического и личностного здоровья детей и подростков как средства и условия их полноценного психического здоровья. Он подходит к решению данной проблемы комплексно, т. е. работает с детьми, педагогами и родителями.

В последние годы все чаще дискутируется вопрос о методологии психологической службы образования. Во многом разнообразие методологических позиций связано с тем, что существуют разнообразные психологические практики. Есть прикладная психологическая деятельность или «чужая» практика в различных сферах социальной жизни: бизнесе, медицине, педагогике и др. [3]. Особенность последней заключается в том, что ее цели, задачи и ценности задаются той социальной системой, на которую «работает» психолог.

Как справедливо отмечает Р. М. Битянова, в большинстве существующих ныне отечественных подходов школьная деятельность программируется как «чужая» практика, как приложение теоретических и методических научных достижений психологии к педагогической практике [2]. В таком же виде школьная психология существует и в реальности. Школьные психологи занимаются обоснованием педагогических программ и методов общения, диагностикой готовности к обучению и усвоению различных специализированных

программ, выявляют уровень психического развития ребенка, занимаются профориентацией и т. д. При этом их деятельность в большинстве случаев организуется по конкретным запросам педагогов и администрации, определяется задачами педагогического процесса. Учитывая тот факт, что конкретный ребенок не всегда является целью педагогической деятельности, а присутствует в ней как средство или как условие, он может «выпадать» и из психологической практики или тоже присутствовать в ней на втором плане. Известно, что далеко не всегда обращение педагога к психологу с просьбой посмотреть ребенка или подростка определяется желанием помочь себе самому и ребенку наладить взаимоотношения, решить учебные проблемы.

Еще один вид практической деятельности – «своя» практика психолога, представленная сегодня самыми различными видами психологических служб. В этих службах психолог сам формирует цели и ценности своей профессиональной деятельности, осуществляет необходимые профессиональные действия, несет ответственность за результаты своей работы. Значительно более продуктивно было бы построить школьную психологическую деятельность как «свою» практику, т. е. как такую профессиональную деятельность, которая направляется собственно психологическими целями и задачами, регулируется своими ценностями, своими установками на ребенка, формы и методы работы с ним. Такое принципиальное внутреннее реструктурирование представлений о профессии существенно сказывается на всей системе работы психолога, так как изменяет его отношение и к людям, и к самому себе, и к участвующим в работе специалистам другого профиля.

Р. М. Битянова говорит о трех основных идеях, лежащих в основании различных моделей школьной психологической деятельности.

1. Суть психологической деятельности – в научно-методическом руководстве учебно-воспитательным процессом в школе. Эта идея распространена в значительной мере в педагогической среде, в концепциях авторов, ориентированных на работу с учителями и педагогическими методами [3, 4]. Это «чужая» для психолога практика. Ее цель может задаваться разными словами, например, как научное психолого-педагогическое обеспечение учебно-воспитательного процесса [4, 5], однако в любом случае это цели «чужой» практики, другого профессионального восприятия мира (прежде всего ребенка), которое часто плохо совместимо с психологическим миропониманием. В рамках моделей, построенных на этой идее, школьный психолог выступает идеологом всей учебно-воспитательной системы, ее творцом, реализатором и, видимо, впоследствии «козлом отпущения». Однако, на наш взгляд, это не может быть рассмотрено в качестве его основных целей и задач, не может быть включено в должностные обязанности. Такой подход не только лишает психолога самостоятельного, адекватного его профессиональной подготовке и профессио-

нальным ожиданиям поля приложения сил, но и выхолощивает саму идею школьной психологической практики как особой самостоятельной формы деятельности в рамках процесса обучения и воспитания школьников. Он искажает принципы взаимоотношений между педагогами и психологами, делает первых зависимыми, принижая их профессиональные возможности, с одной стороны, и снимая с них львиную долю ответственности за свои действия – с другой.

2. Смысл деятельности школьного психолога – в оказании помощи детям, испытывающим различные трудности психологической или социально-психологической природы, в выявлении и профилактике этих трудностей. Это, несомненно, «своя» практика, понятная и близкая сердцу любого профессионального психолога. Идея тоже не нова и очень привлекательна для людей определенной профессиональной ориентации (скажем так, «чисто психологической») (Ю. З. Гильбух, 1993; А. М. Фридман, 1992). В рамках таких моделей достаточно четко разграничиваются функции педагога и психолога. Более того, их деятельность часто оказывается независимой друг от друга. Очевидно, что за пределы моделей помощи выпадают благополучные в психологическом отношении школьники. Кроме того, психологам, работающим в русле таких моделей, часто присущ специфический взгляд на детей: их психологический мир становится интересен специалисту прежде всего только с точки зрения наличия нарушений, которые надо исправлять и корректировать.

3. Суть школьной психологической деятельности – в сопровождении ребенка в процессе всего школьного обучения. Понятие сопровождения особую популярность приобрело в последние годы (Г. Барднер и др., 1993). Привлекательность идеи понятна: она действительно дает возможность не просто организовать школьную психологическую деятельность как «свою» практику, со своими внутренними целями и ценностями, а органично вплести эту практику в ткань учебно-воспитательной педагогической системы. Позволяет сделать ее самостоятельной, но не чужеродной частью этой системы. Становится возможным соединение целей психологической и педагогической практик и их фокусирование на главном – личности ребенка.

Психологическое сопровождение – это вся система профессиональной деятельности психолога. Она направлена на создание социально-психологических условий для эмоционального благополучия, успешного развития, воспитания и обучения ребенка в ситуациях социально-педагогических взаимодействий, организуемых в рамках образовательного учреждения [2].

Сопровождение – это система взаимодействия всех субъектов образовательного процесса: психолога, педагогов, администрации, родителей и детей. В качестве объекта психологического сопровождения выступает либо конкретный ребенок, либо группа детей. В такой позиции реализуется важнейший

принцип сопровождения: безусловная ценность внутреннего мира каждого ребенка, приоритетность потребностей его развития.

Следуя за естественным развитием ребенка, психолог организует свое взаимодействие с ним, предлагая различные пути решения тех или иных психологических задач и проблем, создает условия для самостоятельного выбора ребенком своего пути развития. Ребенок является при этом активным участником взаимодействия. Взрослые участники педагогического процесса также рассматриваются как субъекты сопровождения. Педагоги являются трансляторами общекультурных и социальных ценностей. Они ориентируют ребенка на определенные пути развития. Роль педагогов носит формирующий характер. Родители являются носителями и трансляторами социокультурных ценностей. Их роль носит регулирующий характер. Психолог преимущественно участвует в развитии как сопровождающий, а не руководитель и помощник. Он создает условия для продуктивного движения ребенка по тем путям, которые он выбрал сам и на которые его ориентировали педагоги и родители. По мнению Р. М. Бигяновой, это позволит коренным образом изменить саму систему школьной психологической работы, вернее сказать – создать таковую, определив ее содержательные и организационные основы.

Следовательно, деятельность психолога во многом задается той социальной, семейной и педагогической системой, в которой реально находится ребенок и которая существенно ограничена рамками школьной среды. Однако в этих рамках у него могут быть определены собственные цели и задачи. Эта заданность и ограниченность профессиональных возможностей и соответственно профессиональных обязанностей школьного психолога принципиально важна, так как позволяет ему четко осознать свое место и в жизни школы, и в жизни конкретного ребенка и его семьи, построить систему своей деятельности, не распыляясь, не пытаясь «быть всем».

В этом подходе объектом школьной психологической практики выступает обучение и психологическое развитие ребенка в ситуации школьного взаимодействия, предметом – социально-психологические условия успешного обучения и развития. Методом и идеологией работы школьного психолога является сопровождение, подразумевающее:

- во-первых, следование за естественным развитием ребенка на данном возрастном и социокультурном этапе онтогенеза. Сопровождение ребенка опирается на те личностные достижения, которые реально есть у ребенка. Оно находится в логике его развития, а не искусственно задает ему цели и задачи извне. Он занимается не тем, что считают важным учителя или «положено» с точки зрения большой науки, а тем, что нужно ему или группе. Таким образом, в модель школьной психологической практики закладывается безусловная

ценность внутреннего мира каждого школьника, приоритетность потребностей, целей и ценностей его развития;

- во-вторых, создание условий для самостоятельного творческого освоения детьми системы отношений с миром и самим собой, а также для совершенствования каждым ребенком лично значимых жизненных выборов. Внутренний мир ребенка автономен и независим. Взрослый может сыграть важную роль в становлении и развитии этого уникального мира. Однако взрослый (в данном случае психолог) не должен превращаться во внешний психологический «костыль» своего воспитанника, на который тот может опереться каждый раз в ситуации выбора и тем самым уйти от ответственности за принятое решение. В процессе сопровождения взрослый, создавая ситуации выборов (интеллектуальных, этических, эстетических), побуждает ребенка к нахождению самостоятельных решений, помогает ему принять на себя ответственность за собственную жизнь.

В идее сопровождения последовательно осуществляется принцип вторичности его форм и содержания по отношению к социальной и учебно-воспитательной среде жизнедеятельности ребенка. Цель психологического сопровождения, осуществляемого школьным психологом, заключается не в активном направленном воздействии на те социальные условия, в которых живет ребенок, и ту систему обучения и воспитания, которую выбрали для него родители, а в создании в рамках объективно данной ребенку социально-педагогической среды условий для его максимального в данной ситуации личностного развития и обучения.

Деятельность психолога в рамках сопровождения предполагает:

- осуществление совместно с педагогами анализа школьной среды с точки зрения тех возможностей, которые она предоставляет для обучения и развития школьника, и тех требований, которые она предъявляет к его психологическим возможностям и уровню развития;
- определение психологических критериев эффективного обучения и развития школьников;
- разработку и внедрение определенных мероприятий, форм и методов работы, которые рассматриваются как условия успешного обучения и развития школьников;
- приведение этих создаваемых условий в некоторую систему постоянной работы, дающую максимальный результат.

По этим параметрам и нужно оценивать эффективность деятельности школьного психолога.

Другие исследователи под психологическим сопровождением понимают также систему организационных, диагностических, обучающих и развивающих

мероприятий для педагогов, учащихся, администрации и родителей, направленных на создание оптимальных условий функционирования образовательного учреждения, дающего возможность самореализации (Т. Яничева, 1999).

Существенным моментом является работа со всеми участниками «образовательного пространства» – учащимися, педагогами, родителями. Причем приоритеты, связанные с преимущественным вниманием к тем или иным группам, имеют принципиальное значение.

В этом случае реализация стратегических (программных) целей развития современного образовательного учреждения предполагает решение следующих задач:

- создание и поддержание комфортной эмоциональной среды, способствующей максимальному проявлению способностей и индивидуально-психологических особенностей каждого учащегося;
- учет психологических и социально-психологических закономерностей развития при формировании классов, групп, подборе педагогов, организации учебного процесса;
- мероприятия, направленные на повышение психологической компетентности педагогов и родителей;
- внедрение системы диагностической, развивающей и коррекционной работы с поступающими в школу и учащимися;
- включение в учебные планы предметов психологического цикла.

Реализация вышеперечисленных задач требует разнообразных организационных подходов, различного уровня компетентности психологов.

В общем виде основная цель функционирования школьной психологической службы заключается в *создании и поддержании в образовательном учреждении развивающей среды, способствующей максимально полному развитию интеллектуального, личностного и творческого потенциала каждого учащегося.*

Развивающая среда – психологическое пространство образовательного учреждения.

Под развивающей средой понимается совокупность физических, социальных, социально-психологических, психологических и педагогических факторов, образующих образовательное и коммуникативное пространство развития личности учащегося.

Частные цели деятельности психологической службы образовательного учреждения могут быть сформулированы следующим образом:

- участие в создании «идеологии» образовательного учреждения. Деятельность по достижению этой цели является максимально желательной, но не всегда возможной в реальных условиях. В идеале именно психологи, вооруженные подходами и знаниями современной психологии, ориентированные на

истинную гуманизацию образования могут в наибольшей степени оказать влияние на администрацию, педагогический и родительский коллективы, будучи пропагандистами таких идей;

- работа по созданию коллектива единомышленников (работа по формированию «команды»). Эта цель, безусловно, связана с предыдущей, однако может рассматриваться и как самостоятельная, особенно в тех случаях, когда реализация первой цели невозможна (администрация не всегда готова воспринимать психолога как партнера в решении идеологических вопросов);

- повышение психологической компетентности педагогов и родителей. Работа в этом направлении является одной из основных. Сколь бы эффективной, разнообразной и высокопрофессиональной ни была работа школьного психолога непосредственно с детьми, его влияние и влияние, оказываемое на ребенка педагогами и родителями, несопоставимы. Следовательно, задачей психологического образования тех, кто непосредственно взаимодействует с детьми, является реализация выбранной модели в социализации детей и подростков, которая носит профилактический характер и является, в конечном счете, приоритетной.

Не менее существенным моментом является то, что знания даже элементарных психологических феноменов, несомненно, полезны в плане решения педагогами образовательных проблем (например, знания о развитии психических функций или сфер личности);

- поддержка и коррекция индивидуального интеллектуального, личностного и нравственного развития учащихся. Реализация этой цели представляется наиболее очевидной, так как предполагает непосредственную диагностическую, профилактическую, развивающую, консультационную и, в случае необходимости, коррекционную работу с учащимися. Следует заметить, что конкретизация этой деятельности, расстановка акцентов зависят от «идеологии» образовательного учреждения.

При всем многообразии возможных ориентаций, направлений и специфики психологической деятельности в образовательном учреждении сотрудники психологической службы при реализации любой из вышеуказанных (или возникших в ходе работы) целей и задач должны учитывать ряд основополагающих принципов.

Принцип творческой позиции состоит в постоянной готовности к изменениям, поиску новых, нестандартных решений ситуаций. В деятельности психологической службы, с одной стороны, обязательно должны учитываться новые сведения, факты, подходы, касающиеся практической и теоретической психологии.

Принцип целостности заключается в учете, во-первых, целостности психической организации, осознании того, что воздействие на любую сферу психики влечет за собой изменения в остальных компонентах, а во-вторых, целостности единого школьного организма как единой системы. Воздействие на учащихся одной параллели или одного класса, определенных конкретных учеников или педагогов с большой вероятностью отразится на других составляющих школьной жизни.

Принцип последовательности состоит в учете обстоятельства организации тех или иных психологических воздействий. Учет закономерностей развития психики ребенка, детских коллективов необходим при выборе средств воздействия, введении тех или иных процедур в соответствии с возможностями и особенностями возраста и специфики конкретного субъекта воздействия.

Принцип экологичности предполагает и учет следующих факторов: постоянное соотношение используемых процедур, методов, средств воздействия с поставленной целью и, что чрезвычайно важно, их баланс; «конструктивное невмешательство»; возможность переноса опыта, полученного в школе, за ее пределы.

Сопоставляя две основные модели психологической службы образования, сложившиеся в российской практике, Т. И. Чиркина приходит к выводу, что их противопоставление в реальной деятельности практического психолога приводит к гипертрофированию то каузального, то симптоматического подхода [7].

Парадокс заключается в том, что они есть две стороны одной и той же медали. Их нужно рассматривать как закономерно взаимосвязанные модели психологической службы, потому что их доминантности, приоритеты определяются едиными законами развития психики ребенка. Континуум нормы и отклонения весьма условен и заставляет работать психолога в русле модели «поддержки» и модели «сопровождения».

Сходство моделей состоит в том, что их конечной целью является полноценное психическое развитие и успешность воспитательно-образовательного процесса в образовательном учреждении и семье. Они обе могут работать по заказам и проектировать свою деятельность по собственной инициативе; основными субъектами взаимодействия в обеих моделях являются дети, педагоги, родители, администрация.

Принципиальное различие – в средствах, путях, приоритетах (табл. 1), доминировании, пропорциях одних и тех же составляющих профессиональной деятельности психолога. Обе модели нацелены на успешность и полноценность развития педагогического процесса. Но одна достигает цели путем оказания помощи, работы со свершившимся неблагополучием, а другая – посредством создания условий, предотвращающих эти неблагополучия. Одна

центрируется на недостатках, а другая создает условия для развития благополучных частей интегрального целого, которые на основе законов компенсации, саморегуляции, устраняют неблагополучие (табл. 2).

Таблица 1

Приоритеты основных видов деятельности дошкольных психологов
в модели психологической службы

Модель «сопровождение»	Модель «поддержка»
Психологическое просвещение	Психодиагностика
Психопрофилактика	Коррекция
Пропедевтика	Экспертиза
Психодиагностика	Консультирование
Консультирование	Психологическое просвещение
Коррекция	Пропедевтика
Экспертиза	

Таблица 2

Сопоставление моделей дошкольной психологической службы

Компонент деятельности психолога	Модель психологической службы «поддержки»	Модель психологической службы «сопровождения»
Доминирующий предмет деятельности	Неблагополучия в педагогическом процессе, дефекты в развитии ребенка	Позитивные аспекты развития ребенка и педагогического процесса
Приоритетное целеполагание	Поиск причин дефекта с целью его устранения	Модуляция учебно-воспитательного процесса, создание условий для позитивного развития
Ожидаемый результат деятельности	Полноценность развития и успешность учебно-воспитательного процесса на основе помощи и поддержки со стороны психолога	Полноценность развития и успешность учебно-воспитательного процесса на основе саморегуляции и самодвижения
Рольевые позиции во взаимодействии с участниками педагогического процесса	«Сверху», «рядом», «сотрудничество», источник информации, советчик, помощник, распорядитель, эксперт, диагност, обучающий, контролирующий, соучастник	«Сотрудничество», «участие», «рядом», в «партии сопровождения» – главные, связующие, дополняющие
Приоритеты в видах деятельности, их этапность	Психодиагностика, коррекция, экспертиза, просвещение, консультирование, пропедевтика, профилактика	Просвещение, профилактика, пропедевтика, диагностика, консультирование, коррекция, экспертиза
Стратегия планирования содержания работы	Выполнение «заказов», запросов, собственная инициатива в поиске содержания деятельности	Собственная инициатива в определении содержания работы, согласованность с нуждами других субъектов взаимодействия

Не борьба с дефектом, а работа по созданию условий для саморазвития позитивного, компенсирующего и снимающего неблагоприятия начала – характерная особенность работы психолога в модели «сопровождения».

Модель «поддержки» осуществляет вмешательство с целью исправления дефекта, а служба «сопровождения» – внесения нового, позитивного, позволяющего устранить негативное, чтобы выработать механизмы саморегуляции, иммунитет к негативному, неблагоприятному.

Модель «сопровождения» – это не борьба с симптомами, лежащими на поверхности. Работа психолога направлена на внутренние силы ребенка, формирование у него потребности в росте и развитии.

Следует отметить, что хотя в моделях «поддержки» и «сопровождения» просматриваются вышеперечисленные принципиальные различия, это совсем не означает, что это две совершенно противоположные модели службы. Кроме того, модель «сопровождения», ее методология – это этап перспективного развития психологической службы образования. Служба «поддержки» – актуальное решение злободневных проблем сегодняшнего состояния системы образования. Выделение актуального и перспективного направления психологической службы предложено И. В. Дубровиной. В частности, дошкольная психологическая служба, если она сконцентрируется на более ранних этапах детства, а не только на старшем дошкольном, устраняя дефекты в подготовке ребенка к школе, имеет возможность выстраивать свою работу по перспективному направлению деятельности психологической службы.

Через призму сравнения моделей «поддержки» и «сопровождения» высвечивается различие и сходство в реализации функциональных обязанностей психологов в системе образования.

В целом психологические практики многообразны и эта тенденция сохранится как один из важнейших принципов организации психологической службы образования.

Литература

1. *Абрамова Г. С.* Практическая психология. М., 1997.
2. *Битянова Р. М.* Организация психологической работы в школе. М., 1997.
3. *Васильюк Ф. Е.* От психологической практики к психотехнической теории // Моск. психотерапевт. журн. 1992. № 1.
4. *Гильбух Ю. З.* Учитель и психологическая служба школы. Киев, 1993.
5. *Овчарова Р. В.* Технологии практического психолога образования. М., 2000.

6. Практическая психология образования / Под ред. И. В. Дубровиной. М., 2000.

7. Чиркина Т. А. Теоретические основы дошкольной психологической службы: Дис. ... д-ра психол. наук. Н. Новгород, 1999.

УДК 371.13
ББК 430п/р

СПЕЦИАЛЬНЫЕ СПОСОБНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА И ЧЕРЧЕНИЯ

Т. М. Хрусталева

Модернизация и гуманизация образовательной системы, переход к личностно ориентированной парадигме образования предъявляют повышенные требования к профессионализму учителя, его мастерству и индивидуальности, ставят перед педагогическими учебными заведениями новые задачи. Особенно остро в этих условиях встает проблема исследования природы, структуры и условий развития специальных способностей будущих учителей.

Постановка проблемы. Педагогическая деятельность давно является объектом пристального внимания педагогов и психологов. Изучался широкий круг проблем, касающихся психологической структуры педагогической деятельности, педагогического мастерства, такта, индивидуального стиля деятельности, личности педагога, педагогических способностей (Ф. Н. Гоноболин, 1965; И. В. Страхов, 1966; Н. В. Кузьмина, 1967, 1985; В. А. Сластенин, 1967; А. В. Мудрик, 1986; Е. Ф. Гармаш, 1990 и др.). В последние десятилетия пристальное внимание исследователей привлекают вопросы профессиональной компетентности (А. К. Маркова, 1993), культуры (Е. И. Богданов, 1995; А. А. Криулина, 1996), успешности (С. А. Бельх, 1995; Л. М. Митина, 1996), педагогического мастерства (В. П. Симонов, 1995), создания целостной модели труда учителя (А. К. Маркова, 1994, 1996), изучения его профессионального становления (Л. М. Митина, 1994; Э. Ф. Зеер, 1998; Н. С. Глуханюк, 2000).

Одним из приоритетных направлений современной психологической науки является исследование способностей учителя, которое имеет давние традиции. Изучение педагогических способностей в отечественной психологии шло по нескольким направлениям: выделение видов педагогических способностей (Н. Д. Левитов, 1960; Ф. Н. Гоноболин, 1962, 1975); упорядочение выделенных способностей в структуру (А. И. Щербаков, 1976; В. А. Крутецкий, 1982, 1984); укрупнение видов педагогических способностей (С. Л. Кондратьева, 1984). Предпринимались также попытки изучения способностей учителей