# Основные направления деятельности школьного психолога

**Эшдавлатова Хурматой Холмуминовна**
методист отдела народного образования Термезского района

**Исаева Барно Эшмуратовна**
школа № 17 Ангорского района,

**Мамарасулова Матлубахон Журабой кизи**
школа № 9 Ангорского района,

**Тожиева Насиба Турмамат кизи,**
**Турдиева Зумрад Содикжон кизи**
Слушатели регионального центра повышения квалификации
и переподготовки работников народного образования
при Термезском госуниверситете

В настоящее время мы являемся свидетелями интенсивного внедрения психологии в систему образования. Многие образовательные учреждения имеют собственные психологические службы, издается огромное количество специальной литературы, проводятся многочисленные конференции, посвященные работе психолога в школе, в интернате, в детском саду. Профессия становится массовой, требуется соответствующее кадровое обеспечение. Деятельность психолога в школе достаточно автономна. Не потому что независима, а потому что представляет собой целостную самостоятельную систему со своими целями и задачами. Но, далеко не каждый психолог готов сегодня, работая в школе, развернуть свою работу как целостную психолого-педагогическую систему. Многие либо ограничивают свою деятельность определенными направлениями работы (только диагностика и выдача общих рекомендаций, только индивидуальная работа с «трудными» и т. д.) либо «тонут» в море школьных проблем, превращаясь в психологическую «скорую помощь», специалистов «на подхвате», массовиков-затейников либо просто учителей.

Психологу необходимо обладать значительным серьезным профессиональным и личностным ресурсом для того, чтобы реализовать психологическую работу в ее целостной и последовательной форме.Нужна организованность и хорошо структурированное, тренированное мышление, развитая наблюдательность. Необходим и высокий эмоциональный потенциал, собственная психологическая проработанность, позволяющая включаться в решение чужих проблем, не проецируя собственных. Список можно продолжать.

Несомненно, в определенном смысле психологическая работа в школе — это призвание, но прежде всего — это результат специальной качественной профессиональной подготовки.Вряд ли и психолог, и школа могут сегодня надеяться на варианты, близкие к идеалу. И тем, и другим предстоит развиваться, накапливать новые знания и представления, искать пути сотрудничества, но при наличии доброй воли, понимания большого смысла осуществляемых усилий, а также некоторой теоретической базы совместной работы, возникающие трудности могут быть устранены.

Психологическая работа — часть общего педагогического, образовательного процесса в школе. Она становится действительно значимой и эффективной, если опосредуется соответствующей педагогической практикой. Мы думаем, что идеология сопровождения как никакая другая позволяет объединить усилия педагога и психолога, поскольку сопровождение — это не только и не столько метод работы школьного психолога. Это— цель и способ организации

всего педагогического процесса в школе. Также можно подчеркнуть, что серьезная психологическая работа неизбежно окажет огромное влияние на всю образовательную систему данной школы, вызовет к жизни мощные силы изменения, поступательного движения вперед, к новой системе, которая смогла бы органично и естественно включить в себя психологическую деятельность.

**Направление первое: школьная прикладная психодиагностика**

Диагностическая работа — традиционное звено работы школьного психолога, исторически первая форма школьной психологической практики. Сегодня она по-прежнему отнимает львиную долю рабочего времени специалиста. Причины такого положения очевидны. Во-первых, диагностика это то, чему больше всего и лучше всего обучили школьного психолога, какой бы тип образования он не получил. Во-вторых, это наиболее «презентабельный» вид психологической деятельности (то, что можно показать, чем можно отчитаться перед начальством) и наиболее понятный «заказчикам» — педагогам и родителям. Наконец, диагностика отнимает у психолога так много времени и сил на проведение, обработку и осмысление результатов, потому что в большинстве существующих форм она не приспособлена для использования в школьной ситуации ни технически, ни по существу. Взять хотя бы такой момент: как выявленные психологические особенности школьника влияют на эффективность учебной деятельности и какие педагогические приемы помогут с этими особенностями работать? Проще говоря, что делать с результатами тестирования? Например, школьному психологу нужно знать, какие особенности психики ребенка мешают ему успешно осваивать материал по предметам естественно-научного цикла, а психологические пособия предлагают ему на отвлеченном нейтральном материале исследовать концентрацию и объем внимания, вербальный и невербальный интеллект и т. д. Для того чтобы такое исследование имело смысл, его результаты надо перевести на язык учебных навыков и умений, способов подачи учебного материала, язык педагогических требований к знаниям ученика. В большинстве случаев и школьный, и академический психолог-исследователь затрудняются в проведении такой работы.

Итак, школьная диагностическая деятельность отличается от традиционной исследовательской диагностики. Она должна занимать меньше времени, быть простой и доступной в обработке и анализе, ее результаты должны «переводиться» на педагогический язык. А самое главное отличие— в целях и сдачах диагностической работы.Школьная психодиагностика имеет своей целью информационное обеспечение процесса сопровождения. Психодиагностические данные необходимы: для составления социально-психологического портрета школьника (описания его школьного статуса) для определения путей и форм оказания помощи детям, испытывающим трудности в обучении, общении и психическом самочувствии для выбора средств и форм психологического сопровождения школьников в соответствии с присущими им особенностями обучения и общения. В последние годы появились работы, грамотно и конструктивно задающие специфику школьной психодиагностической деятельности. Анализ этих представлений позволяет следующим образом задать принципы построения и организации психодиагностической деятельности школьного психолога.

*Первое* — соответствие выбранного диагностического подхода и конкретной методики целям школьной психологической деятельности (целям и задачам эффективного сопровождения). Для нас это означает, что используемый прием должен выявлять именно те психологические особенности школьника, знание которых необходимо для его успешного обучения и развития в школьной среде. Требование это принципиально важное, но непростое. Как определить, какие особенности являются значимыми, обязательно диагностируемыми в процессе обучения? Мы считаем, что в этом случае неоценимую помощь может оказать понятие психолого-

педагогического статуса ребенка, позволяющее определиться в отношении важности тех или иных психических свойств и качеств школьника. В него включаются психологические характеристики поведения, учебной деятельности, общения, а также личностные особенности школьника, существенно влияющие на процесс обучения и развития на различных возрастных этапах. Задачей диагностической деятельности школьного психолога является их своевременное изучение. Благодаря последовательной реализации данного принципа в рамках нашей модели удается максимально ограничить объем диагностической работы, подчинить ее задаче. Диагностика становится действительно школьной прикладной формой деятельности. Мы так подробно останавливаемся на этом моменте, потому что хорошо знаем и по собственному опыту и из общения с коллегами, как легко диагностическая деятельности в школе может стать доминирующей, самодовлеющей.

*Второе* — результаты обследования должны быть либо сразу сформулированы на «педагогическом» языке, либо легко поддаваться переводу на такой язык. То есть, опираясь на результаты диагностики, психолог или непосредственно сам педагог могут судить о причинах учебных или поведенческих трудностей ребенка и создавать условия для успешного усвоения знаний и эффективного общения. Реализация этого принципа также затруднена, так как большинство методик, предлагаемых сегодня на «школьном психологическом рынке» не удовлетворяют его требованиям. Приятным исключением является ШТУР и наиболее удачные его модификации, такая попытка сделана в отношении подросткового личностного опросника Айзенка, могут быть названы также некоторые мотивационные анкеты и опросники на тревожность. Большинство же методов настолько опосредовано связаны с реальной жизнедеятельностью ребенка, что их результаты практически бесполезны с точки зрения задач сопровождения.

*Третье* — прогностичность используемых методов, то есть возможность прогнозировать на их основе определенные особенности развития ребенка на дальнейших этапах обучения, предупреждать потенциальные нарушения и трудности. Важнейший вопрос для школьного практика, психолога или педагога — как на основе данных диагностики спланировать процесс обучения так, чтобы он не приводил к различным проблемам? Сегодня мы практически не в состоянии ответить на этот вопрос. Существующие методы изучения фиксируют феномен актуального психологического состояния (сегодня, на момент обследования). Достойным исключением являются процедуры, используемые для определения готовности ребенка к школьному обучению. Многие из них позволяют давать прогноз обучения ребенка в первом классе (правда, при прочих благоприятных условиях — контакт с одноклассниками, учителем, благоприятный семейный климат и др.).

*Четвертое* — высокий развивающий потенциал метода, то есть возможность получения развивающего эффекта в процессе самого обследования и построения на его основе различных развивающих программ. В школьной практике психолог в большинстве случаев не заинтересован в проведении «чистой» диагностики, исключающей влияние на результаты, показываемые ребенком, контакта со взрослым. Напротив, если ребенок, подозреваемый в умственном снижении, в процессе тестирования, демонстрирует заинтересованность, устойчивое внимание, способность принять помощь взрослого и ее использовать в ходе работы, для нас это неоценимый факт. Он гораздо важнее точной шкальной оценки его интеллекта. Кроме того, замечательно, если методика может быть использована, модифицирована для коррекционно-развивающей работы. И здесь опять неплохие возможности демонстрирует ШТУР.

*Пятое* — экономичность процедуры. Хорошая школьная методика — это короткая, многофункциональная процедура, существующая как в индивидуальном, так и в групповом вари-

анте, легкая в обработке и однозначная (по возможности) в оценке полученных данных. Однако последнее может быть связано с наличием возрастных нормативов, что далеко не всегда говорит в пользу методики. В отношении возрастных нормативов, прикладываемых авторами к своим методикам, всегда возникает два принципиальных вопроса: как они были получены и обязательно ли несоответствие возрастной норме по данному показателю должно приводить к различным психологическим проблемам в обучении и развитии ребенка? Редкие методики могут похвастаться тем, что готовы достойно ответить на эти вопросы (например, знаменитая методика Векслера).

Названные выше цели, задачи и специфику школьной прикладной психодиагностики мы постарались учесть при разработке системы диагностической деятельности. Прежде всего, в рамках этой системы выделяются три основных диагностических схемы: диагностический минимум, первичная дифференциация формы и патологии умственного развития и углубленное психодиагностическое обследование.

**Список использованной литературы:**


1. Андреева А.Д., Вохмянина Т.В., Воронова А.П., Чуткина Н.И. /под ред. Дубровиной М.В./. Руководство практического психолога. Психическое здоровье детей и подростков. М., 1995 г.
2. Гарбузов В.А., Захаров А.И., Исаев Д.Н. Неврозы у детей и их лечение. Л., 1977 г.
3. Захаров А.И. Предупреждение отклонений в поведении ребенка. С-Пб., 1997 г.
4. Исаев Д.Н. Психопрофилактика в практике педиатра. Л., 1984 г.