

## Деятельность школьного психолога в классах коррекционно-развивающего обучения

*Л.В. Годовникова*

В последние десятилетия в большинстве стран мира, в том числе и в нашей стране, увеличивается число детей, испытывающих различного рода трудности в процессе школьного обучения. Причины этих трудностей связаны с ухудшением состояния здоровья родителей и детей, неблагоприятной экологией, наркоманией, алкоголизмом, неблагоприятной наследственностью, ускорением ритма жизни, ухудшением в ряде стран, а в последнее десятилетие и в России, условий жизни большинства населения. Проблема стоит настолько остро, что одним из важнейших направлений работы в общеобразовательной школе является организация коррекционно-развивающей работы с целью помощи детям с трудностями в обучении.

Изучение проблемы работы с детьми, испытывающими различного рода трудности в процессе школьного обучения, показало, что данному направлению работы в общеобразовательной школе отводится значительное место.

Обобщая различные подходы к характеристике исследуемого контингента школьников, мы определяем его как учащихся со школьными трудностями. Под школьными трудностями понимается весь комплекс учебных и неучебных проблем, возникающих при обучении детей в школе и приводящих к отклонениям в физическом и психическом здоровье, нарушению социально-психологической адаптации, снижению эффективности обучения (М. М. Безруких).

В качестве организационно-педагогической формы дифференциации образования, позволяющей решать проблему своевременной активной помощи детям со школьными трудностями, мы рассматриваем организацию классов коррекционно-развивающего обучения (КРО) в общеобразовательной школе. Основными задачами системы коррекционно-развивающего обучения в массовой школе являются активизация познавательной деятельности учащихся; повышение уровня их умственного развития; нормализация учебной деятельности; коррекция недостатков эмоционально-личностного и социального развития; охрана и укрепление физического и нервно-психического здоровья; социально-трудовая адаптация.

Нами обоснована необходимость применения в классах КРО, помимо общеобразовательной программы, дополнительно коррекционно-развивающей программы с привлечением широкого ряда специалистов, особенно школьных психологов.

Под деятельностью школьного психолога в классах КРО мы понимаем особый вид профессиональной деятельности школьного педагога-психолога, направленный на преодоление или ослабление недостатков развития учащихся, а также на создание оптимальных условий и возможностей для психического и личностного развития детей, обучающихся в этих классах.

Содержание деятельности школьного психолога в классах КРО мы рассматриваем в связи с особенностями этой деятельности на разных этапах коррекционно-развивающей работы. Нами выделено три основных этапа работы

школьного психолога в данных классах: подготовительный – диагностико-прогностический, основной – коррекционно-формирующий и заключительный – оценочно-проективный. Содержание диагностико-прогностического этапа составляет комплексная психолого-педагогическая диагностика с целью выяснения особенностей поведения, характера, специфики учебной и познавательной деятельности, а также личностного развития учащихся классов КРО; суть коррекционно-формирующего этапа – собственно коррекционная работа в соответствии с намеченными целью, задачами, программой работы в каждом конкретном классе с конкретными учащимися, а оценочно-проективного – анализ динамики развития корригируемых качеств школьников и построение программ последующей коррекционно-развивающей работы.

Проведенный анализ различных схем коррекционно-развивающей работы школьного психолога в общеобразовательной школе показал, что все известные модели, направленные на решение определенных проблем учащихся: поведенческих, коммуникативных, учебных и т. д., – взятые по отдельности, не удовлетворяют потребностям коррекционно-развивающей работы в классах КРО. Более того, отсутствие конкретной направленности изученных нами моделей работы школьного психолога на комплексное решение проблем учащихся классов коррекционно-развивающего обучения снижает их эффективность при использовании применительно к данной категории учащихся.

Анализ литературных источников, а также данных, полученных в ходе констатирующего эксперимента, позволил выявить реальное состояние коррекционно-развивающей работы школьного психолога в классах КРО в общеобразовательных школах.

Непосредственный интерес в рамках исследования представляло изучение мнений учителей классов КРО и школьных психологов относительно условий эффективности коррекционно-развивающей деятельности в классах КРО. Эта работа осуществлялась на основе изучения результатов анкетирования 559 учителей, воспитателей ГПД классов КРО и школьных психологов.

Помимо выявления условий, необходимых для эффективности работы школьного психолога в классах КРО, в ходе констатирующего эксперимента изучались мнения респондентов относительно причин школьных трудностей учащихся классов КРО и неблагоприятных показателей их развития, а также роли школьного психолога в коррекции неблагоприятного развития учащихся данных классов.

Проведенное исследование позволило сделать вывод, что учителя и школьные психологи, связывая школьные трудности учащихся классов КРО с объективно существующими причинами: педагогическими (54% опрошенных), социальными (45,5% опрошенных), биологическими (42,5% опрошенных), психологическими (42% опрошенных), – считают организацию и проведение коррекционно-развивающей работы в классах КРО необходимым условием преодоления школьных трудностей учащихся.

В ходе констатирующего эксперимента нами обоснована роль школьного психолога в коррекционно-развивающей работе с учащимися классов КРО с учетом потребностей современной школы. Она заключается в проведении специальной рабо-

ты с учащимися, организации работы с родителями и всем ближайшим микросоциальным окружением ребенка, работе с педагогическим коллективом школы.

Результаты теоретического анализа, ретроспективный анализ собственной психолого-педагогической деятельности, изучение специальной литературы, анализ результатов констатирующего эксперимента позволил выявить совокупность педагогических условий, обеспечивающих эффективность деятельности школьного психолога в классах КРО. К таким условиям относятся:

1) технолого-педагогические (личностно-ориентированная работа; обеспечение успеха учащимся, организация оптимального эмоционально-стимулирующего общения учащихся);

2) нравственно-психологические (психологический комфорт учащихся и педагогов; стабилизация эмоционального состояния школьников; особенности коммуникации педагогов, психолога с учащимися, проявление эмпатии, веры и поддержки детей);

3) индивидуально-личностные (участие в коррекционно-развивающем процессе ближайшего микросоциального окружения ребенка; позитивная установка на участие в коррекционно-развивающем процессе; интерес учащихся к своим способностям и возможностям).

Нами обосновано, что педагогические условия: технолого-педагогические, нравственно-психологические, индивидуально-личностные – являются подвижной, динамичной системой, изменяемой психологом совместно с педагогами, администрацией школы и родителями учащихся в соответствии с реальными потребностями детей, их индивидуальными особенностями.

Учитывая изложенное выше, мы разработали содержательную модель деятельности школьного психолога в классах коррекционно-развивающего обучения, в основу которой нами положена целенаправленная деятельность школьного психолога по реализации выявленных условий.

Для определения эффективности деятельности школьного психолога в классах КРО нами выделен обобщенный признак, на основании которого и производилась оценка эффективности проделанной работы. Это отношение учащихся классов КРО к учению и школе в целом. Под отношением к учению мы понимаем внутреннюю позицию ученика, связанную с мотивационными, когнитивными и эмоциональными компонентами учебной деятельности и определяющую направленность (положительную или отрицательную) и степень интенсивности усилий учащегося в этой деятельности.

В качестве критериев и показателей отношения учащихся к учению выступали отношение к себе как субъекту учебной деятельности – самооценка своих способностей и возможностей (адекватность, высота и устойчивость самооценки); отношение к знаниям и к процессу овладения ими – познавательные интересы (преобладающая группа мотивов и особенности учебной деятельности); общее эмоциональное отношение к школе – переживание в школе эмоционального благополучия (преобладающие эмоциональные реакции, наличие школьной тревожности и положение ребенка в классном коллективе).

Нами выявлены особенности выделенных критериев, а также их показатели и уровни проявления этих показателей. Это позволило определить четыре уровня

сформированности отношения учащихся классов КРО к учению и школе в целом, содержательно соответствующие четырем типологическим группам: критический – 1 группа, тревожный – 2 группа, допустимый – 3 группа, оптимальный – 4 группа. Уровни (группы) представляют собой последовательные фазы формирования положительного отношения к учению учащихся классов КРО.

Для распределения учащихся в группы по принятой нами типологии была разработана диагностическая программа, которая включала данные об индивидуальных особенностях учащихся, характере испытываемых ими школьных трудностей и причинах, их порождающих; об особенностях учебной деятельности и ее мотивации; о наличии и характере процесса самооценки (оценки собственной учебной деятельности и самого себя как ее субъекта); о социальном статусе школьников в официальном детском коллективе; о наличии или отсутствии школьной и личностной тревожности учащихся; об эмоциональном настрое на учебную деятельность в процессе ее выполнения; об общем эмоциональном отношении учащихся классов КРО к школе.

С целью получения адекватных сведений об интересующих нас данных использовались следующие методы и методики оценки отношения к учению учащихся классов КРО: наблюдение за реальной учебной деятельностью учащихся, метод экспертных оценок, анкетирование и тестирование учащихся, методика незаконченных предложений, экспериментальные приемы (парного сравнения всех сочетаний учебных предметов, выбор из трех отметок адекватной и др.), методы самооценки, самохарактеристики, социометрия, цветопсихологическая оценка эмоционального состояния.

Для разработки содержательной модели деятельности школьного психолога в классах КРО, ее апробации и изучения влияния выделенных ранее педагогических условий на эффективность деятельности школьного психолога в рамках разработанной модели потребовался расширенный педагогический эксперимент, включающий поисковый и формирующий этапы. На этапе поискового эксперимента принимали участие 164 ученика 12 классов КРО школ №28 и № 32 г. Белгорода. В формирующем эксперименте участвовали 58 учащихся. В качестве 3 экспериментальных и 1 контрольной групп были избраны четыре класса КРО школы № 32 г. Белгорода.

На этапе поискового эксперимента определялись отдельные условия коррекционно-развивающей работы школьного психолога и исследовалось их влияние на эффективность деятельности в классах КРО.

Результаты поискового эксперимента показали эффективное влияние работы школьного психолога на эмоциональное состояние школьников, на коррекцию неадекватного поведения и общения, что способствовало проявлению положительного отношения к школе в целом и к учебной деятельности в частности. Нарботанный поисковый материал был положен в основу технологии проведения коррекционно-развивающей работы школьным психологом в классах КРО, способствующей формированию положительного отношения к учению у младших подростков.

Технология работы школьного психолога в классах КРО рассматривается нами в качестве разновидности технологии профессиональной деятельности прак-

тического психолога в образовании, которая представляет собой совокупность приемов и способов коррекционно-развивающей деятельности, направленной на решение аналитико-рефлексивных, конструктивно-прогностических, организационно-деятельностных, оценочно-информационных, коррекционно-регулирующих задач (используется классификация задач Исаева И.Ф.).

В связи с таким пониманием технологии деятельности школьного психолога в классах КРО разработанная в ходе исследования содержательная модель этой деятельности представляет собой сложное целостное образование, включающее в себя три последовательных этапа (диагностико-прогностический, коррекционно-формирующий, оценочно-проективный), три основных направления работы (с учащимися, учителями и родителями учащихся), разнообразные формы и методы работы.

В соответствии с приведенной моделью осуществлялась коррекционно-развивающая деятельность школьного психолога в ходе формирующего эксперимента. Формирующий эксперимент осуществлялся в три этапа: диагностико-прогностический, коррекционно-формирующий и оценочно-проективный. Из четырех классов КРО, участвующих в эксперименте, один класс являлся контрольной группой и три – экспериментальными. Во всех экспериментальных классах реализовывалась целостная модель, но в то же время групповые формы работы школьного психолога с учащимися различались, а именно: в первом экспериментальном классе с учащимися проводилась непосредственная работа только в форме занятий с референтными микрогруппами школьников; во втором использовались все формы непосредственной работы школьного психолога с учащимися; в третьем работа велась в форме совместной групповой деятельности класса.

На первом, *диагностико-прогностическом*, этапе осуществлялись комплексная психолого-педагогическая диагностика по разработанной нами программе, разработка конкретных целей и задач коррекционно-развивающей работы с учащимися, выбор по отношению к конкретному учащемуся одной из стратегий психолого-педагогического воздействия (формирования, коррекции, развития, фацилитации), разработка плана и сценария осуществления коррекционно-развивающей работы совместно с учителями классов КРО и родителями учащихся, построение индивидуальных коррекционно-развивающих программ.

Реализация педагогических условий осуществлялась за счет использования различных форм работы с учащимися, учителями и родителями, а также за счет мобилизации всех участников коррекционно-развивающего процесса. На данном этапе формами работы с учащимися являлись организация бесед, групповых и индивидуальных диагностических процедур; с учителями – групповые и индивидуальные консультации с психологом, функционирование психолого-педагогического консилиума (ГШК), позволившее на основе коллективного обсуждения результатов изучения особенностей учащихся экспериментальных классов выявить причины школьных трудностей и выработать коллективное мнение о средствах преодоления обнаруженных недостатков, работа творческой группы учителей классов КРО; с родителями – вводная беседа, на которой разъяснялось, почему дети испытывают трудности в школе, каковы задачи предстоящей коррекционно-развивающей работы, а также какой нам виделась роль родителей в этой работе,

индивидуальные консультации, в ходе которых собиралась информация об особенностях раннего развития детей, условиях семейного воспитания. намечалась программа совместных действий.

На основном, *коррекционно-формирующем*, этапе реализовывались цели и задачи коррекционно-развивающей работы путем воплощения намеченных программ. На данном этапе работа с учащимися проводилась в форме организации совместной деятельности класса на внеурочных мероприятиях, групповых занятиях с референтно-значимыми микрогруппами учащихся и индивидуальных занятиях. Программа и структура занятий с микрогруппами учащихся состояла из трех блоков: вводного, формирующего, закрепляющего. Основным методом групповой работы выступал игровой тренинг, под которым мы понимаем систему игровых упражнений (ролевые игры, психогимнастика, психотехнические игры, коммуникативные игры и т. д.), направленных на реализацию целей проводимой коррекционно-развивающей работы.

Особенности групповых занятий психолога с учащимися, по содержанию и структуре отличающихся от обычного урока (структура группового занятия: ритуал приветствия, разминка, анализ выполнения «домашнего задания», основное содержание занятия, рефлексия прошедшего занятия, разбор «домашнего задания», ритуал прощания), особенности взаимодействия психолога с детьми в ходе занятия, использование игровых методов работы – все это способствовало оптимизации общения подростков друг с другом, формированию адекватных способов поведения в различных ситуациях, развитию способности к осознанию себя и своих возможностей, развитию эмпатии, рефлексивных способностей и т. д.

Реализации педагогических условий на этом этапе способствовало также использование следующих форм работы с педагогическим коллективом: тематических педагогических советов, производственных совещаний по проблемам классов КРО, семинаров, советов школы, функционирования творческой группы учителей классов КРО, групповых и индивидуальных консультаций.

Формами систематического контакта с родителями учащихся являлись индивидуальные консультации, лекции, совместные с детьми практические занятия.

На третьем, *оценочно-проектном*, этапе проводился анализ результатов проведенной экспериментальной работы и вырабатывались рекомендации по дальнейшей работе в классах КРО.

Повторное диагностическое обследование на третьем этапе осуществлялось по той же программе, которая использовалась на первом этапе, однако в роли экспертов выступали еще и родители учащихся. Подведение итогов проводилось в форме «круглого стола» и заключительного родительского собрания.

Результаты формирующего эксперимента оценивались по нескольким направлениям: результаты сопоставлялись в пределах одного класса, сравнивались между собой результаты трех экспериментальных классов, сопоставлялись результаты контрольного и экспериментальных классов.

Эффективность опытно-экспериментальной работы по реализации педагогических условий деятельности школьного психолога в классах КРО определялась по динамике выделенных критериев отношения к учению (ОУ): самооценки (СО),

познавательных интересов (ПИ), эмоционального благополучия (ЭБ).

Изучение СО учащихся в ходе экспериментальной работы показало, что на начало эксперимента допустимым и оптимальным уровнем сформированности СО обладало 25% подростков, к моменту завершения работы их количество увеличилось в экспериментальных классах до 75%, в контрольном – до 34%.

Динамика ПИ учащихся экспериментальных классов свидетельствовала о значительном снижении количества учащихся с критическим и тревожным уровнем сформированности ПИ: с 78% на начало экспериментальной работы до 35% к ее завершению. Наиболее выразительно изменились ПИ учащихся 2-го экспериментального класса: произошло увеличение числа учащихся с допустимым и оптимальным уровнями ПИ с 31% до 80%.

В ходе экспериментальной работы существенно изменилось ЭБ учащихся: в экспериментальных классах произошло увеличение числа учащихся с допустимым и оптимальным уровнями ЭБ с 19% (на начало эксперимента) до 77% (на конец эксперимента).

Данные проведенного корреляционного анализа системы отношения к учению подтвердили «сцепленность» (взаимное влияние и взаимную обусловленность) всех критериев отношения к учению учащихся классов КРО. Причем мера тесноты связи всех критериев на третьем этапе эксперимента значительно повысилась: с переходом на уровень более тесных корреляционных связей (был выбран  $P > 0,7$ ) произошел распад целостности в структуре отношения к учению на первом этапе эксперимента, о чем свидетельствовало сохранение лишь двух значимых связей. В структуре отношения к учению на заключительном этапе эксперимента сохранились все шесть значимых связей (см. рис.).

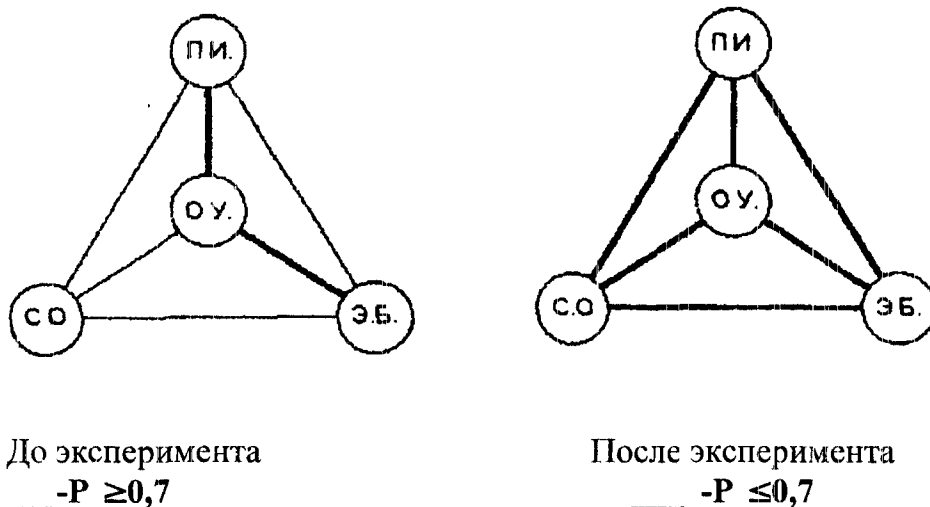


Рис. Корреляционная структура отношения к учению.

Полученные нами в процессе исследования данные свидетельствуют об эффективности разработанной модели и о положительном влиянии выделенной

совокупности педагогических условий на процесс формирования отношения к учению и школе учащихся классов КРО. Результаты формирующего эксперимента представлены в таблице. Данные, приведенные в таблице, свидетельствуют о возрастании уровня отношения к учению у учащихся экспериментальных классов КРО в ходе формирующего эксперимента.

Таблица

Распределение учащихся по уровням отношения к учению до и после проведения формирующего эксперимента

Классы	Уровни отношения к учению							
	критический		тревожный		допустимый		оптимальный	
	до эксп.	после эксп.	до эксп.	после эксп.	до эксп.	после эксп.	до эксп.	после эксп.
Контрольный	$\frac{2}{17}$	$\frac{3}{25}$	$\frac{6}{50}$	$\frac{5}{42}$	$\frac{4}{33}$	$\frac{4}{33}$	–	–
Экспериментальный (1)	$\frac{2}{11}$	$\frac{1}{5}$	$\frac{16}{84}$	$\frac{1}{11}$	$\frac{1}{5}$	$\frac{13}{68}$	–	$\frac{1}{16}$
Экспериментальный (2)	$\frac{1}{6}$	–	$\frac{11}{69}$	$\frac{1}{13}$	$\frac{4}{25}$	$\frac{10}{62}$	–	$\frac{4}{25}$
Экспериментальный (3)	$\frac{3}{27}$	–	$\frac{6}{55}$	$\frac{4}{36}$	$\frac{1}{18}$	$\frac{6}{55}$	–	$\frac{1}{9}$
Всего в экспериментальных классах	$\frac{6}{13}$	$\frac{1}{2}$	$\frac{33}{72}$	$\frac{8}{17,5}$	$\frac{1}{15}$	$\frac{29}{63}$	–	$\frac{8}{17,5}$

*Примечание:* в числителе показано количество учащихся, в знаменателе – его процентное выражение.

Наиболее эффективным оказался второй из вариантов реализации разработанной модели, при котором непосредственная работа с учащимися осуществлялась школьным психологом во всех трех формах. Первый вариант, при котором работа велась с референтными микрогруппами школьников, также оказался достаточно эффективным. По результатам формирующего эксперимента в первом и во втором экспериментальных классах имели допустимый и оптимальный уровень отношения к учению соответственно 84% и 87% учащихся.

Использование критерия согласия Пирсона ( $\chi^2$ ) также подтвердило эффективность проведенной работы.

Дополнительным критерием эффективности и адаптивности предложенной модели явился тот факт, что коррекционно-развивающая работа школьного психолога в классах КРО проводилась параллельно с другими направлениями работы школьной психологической службы и не требовала дополнительных временных и материальных затрат.