

Роль психолога в дошкольной организации

Исследования свидетельствуют о существовании определенных дефицитов в психологическом развитии дошкольников. Так, у современных дошкольников констатируется низкий уровень развития воображения — центрального психологического новообразования дошкольного возраста (Якшина, 2019) — и игровой деятельности (Абдулаева, Алиева, 2020; Смирнова, 2013). Только у 30,9% дошкольников высокий уровень эмоционального благополучия (Стожарова, Кузнецова, 2020), а качество среды в большинстве дошкольных групп остается на минимальном уровне (Реморенко и др., 2017).

Происходят изменения и в социальной ситуации развития дошкольников, связанные с качеством общения и взаимодействия с близкими взрослыми и сверстниками (Уденховен, 2012; Сингер, ДеХаан, 2019; Кравцов, Кравцова, 2017). Возможности для общения дошкольников ограничены большой интенсивностью их жизни, перегруженностью занятиями, дисбалансом деятельности по собственному выбору и деятельности, организованной взрослым, а также разрушением разновозрастных сообществ и детской субкультуры (Гопник, 2019). Неутешительной остается и статистика по детскому насилию: согласно данным ВОЗ, ежегодно каждый второй ребенок в возрасте от 2 до 17 лет сталкивается с насилием (Доклад о положении дел в мире в области профилактики насилия в отношении детей, 2020). Кроме того, сами дети сообщают о ряде проблем, существующих во взаимодействии с педагогами и детьми в детском саду, которые им не нравятся и приносят ощутимый психологический дискомфорт. Многие дети не рассматривают воспитателя как ресурс для поддержания своего эмоционального комфорта (Холодова и др., 2020).

Существование этих проблем побуждает родителей и педагогов все чаще обращаться за психологическим сопровождением ребенка. В на-

стоящее время запрос на оказание психологических услуг в дошкольных организациях находится на высоком уровне, а ставка психолога присутствует во многих дошкольных образовательных организациях. Разработан и применяется целый ряд эффективных подходов психологического консультирования и психотерапии, которые могут успешно применяться в работе с дошкольниками. Методы в рамках этих подходов направлены на обеспечение психологического благополучия детей, проживание ими возрастных психологических кризисов, работу с семейной системой, детско-родительскими отношениями, а также преодоление последствий пережитых психологических травм (Черников, 2001; Оклендер, 2012; Ван дер Колк, 2020 и др.).

При этом в дошкольных организациях наполняемость групп по-прежнему остается высокой, что сказывается на эффективности образовательной работы с детьми (Рубцов и др., 2017). Рекомендованный норматив штатной численности педагогов-психологов в образовательных организациях составляет 200 воспитанников на одну штатную единицу психолога в дошкольных образовательных организациях (Распоряжение, 2020). Согласно приказу Минобрнауки России¹, психолог должен уделять индивидуальной и групповой консультативной деятельности не менее половины недельной продолжительности рабочего времени, что составляет не менее 18 часов в неделю на одну ставку психолога. Такое соотношение количества детей на одного психолога в дошкольной организации может негативно отражаться на возможностях работы специалиста и создании благоприятных условий для социо-эмоционального развития детей.

Кроме того, в настоящее время существует дефицит психологов в образовательных учреждениях, отсутствуют единый подход в определении места и статуса психолога в системе образования, а также стандарты оказания профессиональной помощи, включая стандарт применения

1 Приказ Минобрнауки России от 11.05.2016 №536 «Об утверждении Особенности режима рабочего времени и времени отдыха педагогических и иных работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность» (Зарегистрировано в Минюсте России 01.06.2016 №42388).

диагностического инструментария². Часто психолог оказывается перегружен требованиями ведения документации, и его работа сводится к проведению диагностики или индивидуальной работе с небольшим количеством «наиболее проблемных» (с точки зрения взрослых) детей. Это не позволяет ему выстроить систему психологической помощи, направленной не только на решение острых ситуаций и «тушение пожаров», но и на амплификацию развития, расширение возможностей детей для полноценного проживания ими дошкольного детства. В связи с этим необходимо пересмотр особенностей работы психолога в дошкольной образовательной организации с учетом комплекса задач психологической работы и нагрузки на специалиста, а также подбор методов работы, позволяющих оказывать комплексное психологическое сопровождение и вести работу со всем сообществом образовательной организации.

Цель деятельности психолога в образовательной организации — создание благоприятных психолого-педагогических условий для поддержания и укрепления психического и психологического здоровья детей и полноценного проживания дошкольного детства (Положение о психологической службе, 1999; Положение о службе практической психологии в системе Департамента образования города Москвы, 2003).

Согласно профессиональному стандарту педагога-психолога в сфере образования (2015), можно выделить следующие задачи деятельности психолога в детском саду:

- психолого-педагогическое и методическое сопровождение реализации основных и дополнительных образовательных программ;
- психологическая экспертиза (оценка) комфортности и безопасности образовательной среды;
- психологическое консультирование субъектов образовательного процесса;
- коррекционно-развивающая работа с детьми;

² Концепция развития психологической службы в системе образования в Российской Федерации на период до 2025 г., 2017.

- психологическая диагностика детей;
- психологическое просвещение субъектов образовательного процесса;
- психопрофилактика.

Деятельность психолога в детском саду носит комплексный характер и включает в себя не только работу с детьми (в том числе с ограниченными возможностями здоровья), но и с родителями, педагогами и членами администрации. Помимо этого, она должна быть направлена не только на решение острых проблем, но и на психологическое сопровождение реализации образовательной программы и создание условий, поддерживающих психологическое благополучие детей.

При этом не существует единой модели дошкольной психологической службы (Чиркова, 2001), что, с одной стороны, дает некоторую свободу психологу в профессиональном самоопределении, однако, с другой стороны, часто становится вызовом, особенно для начинающих специалистов, связанным со следующими вопросами: как именно организовать свою работу, реализовать комплексный подход к психологическому сопровождению и определить свою роль в педагогическом сообществе детского сада?

Наиболее часто встречающейся проблемой организации работы психолога в детском саду является смещение фокуса на какую-то одну задачу (например, психодиагностику или коррекцию), что влечет за собой риски (Самкова, 2020). Причина здесь кроется отчасти в соотношении количества детей и доступных специалистов. Все рабочее время психолога оказывается занято индивидуальной диагностикой и заполнением документации, однако психодиагностика, оторванная от последующей коррекционно-развивающей работы, результатом которой является лишь отнесение ребенка к какому-либо уровню или категории, не только неэффективна, но и неэтична (Jones, Holmes, 2014). Педагогическое действие становится эффективным только в том случае, если оно строится как единый рефлексивный цикл: наблюдение – планирование на основе наблюдений за детьми и задач развития – проба – наблюдение... (Шиян и др., 2019). Таким образом, для психодиагностики психолог должен использовать информативные и компактные методи-

ки, позволяющие планировать психологическое сопровождение детей совместно с педагогами.

Одной из наиболее популярных моделей работы психолога в дошкольной организации является так называемая модель поддержки (Чиркова, 2001; Самкова, 2020). В ней фокус работы педагога-психолога смещается на индивидуальное психологическое консультирование или коррекцию, и психолог занимает отстраненную позицию по отношению к тому, что происходит в образовательной организации в целом. Эта модель, с одной стороны, позволяет специалисту более сфокусированно работать с индивидуальными трудностями ребенка, особенностями детско-родительских отношений, семейными проблемами, а с другой стороны, снижается доступность психологического сопровождения для большинства детей в детском саду, поскольку на практике запрос на индивидуальную психологическую помощь сильно превышает возможную нагрузку на специалиста. Также такой подход, ориентированный на коррекцию, снижает возможности для проведения психопрофилактики.

Кроме того, когда речь идет о социо-эмоциональном развитии дошкольников, «кабинетная» индивидуальная работа оказывается очень трудоемкой и недостаточно эффективной, поскольку не учитывает ту систему отношений, которая складывается в группе между детьми и воспитателем. Часто трудности в поведении конкретного ребенка являются лишь симптомом более системной проблемы во взаимодействии в группе. Так, например, исследования показывают, что педагогический стиль взаимодействия сильно влияет на характер отношений между детьми в группе (Смирнова, Бутенко, 2007). Это означает, что при возникновении проблем во взаимодействии детей необходима комплексная работа с детским сообществом и педагогами, а также помощь педагогу в сопровождении детских деятельности. Различные методические пособия, направленные на работу с детской агрессией и проблемами в общении, часто предлагают набор игр, которые психолог должен проводить индивидуально с ребенком или в малой группе детей, посещающих коррекционные занятия. Между тем, контекст детского сада специфичен и ценен именно тем, что в нем ребенок получает возможность взаимодействовать с другими детьми (в том числе разного возраста) и именно в этом совместном взаимодействии учится решать сложные ситуации. Поэтому конфликты, возникающие между детьми в течение дня, рас-

сма­три­ва­ют­ся как важная образовательная ситуация, требующая чуткого и уместного сопровождения взрослого (Сингер, ДеХаан, 2019).

Мо­дель ра­боты психолога, сфокусированная на коррекции уже существующих трудностей, менее эффективна, по сравнению с моделью сопровождения, где фокус делается на профилактике и пропедевтической, информационно-развивающей работе, а также проектировании условий для полноценного развития детей (Чиркова, 2001). Модель сопровождения, в отличие от модели поддержки, позволяет работать не только с уже существующими проблемами, но и действовать на опережение, амплифицировать детское развитие (Кудрявцев, 2022), создавая условия, способствующие развитию эмоциональной сферы детей и расширяющие их возможности для общения и взаимодействия.

Психологическое сопровождение становится эффективным, а его результаты устойчивыми только в случае тесного взаимодействия всех взрослых, вовлеченных в воспитание детей. В настоящее время есть проблема изолированности психолога в детском саду от педагогов и других специалистов (Самкова, 2020). Ценность психологического сопровождения образовательного процесса должна быть отражена в организационной культуре детского сада.

Под организационной культурой, вслед за Э.Х. Шейном (Шейн, 2002), мы понимаем паттерн коллективных базовых представлений, приобретаемых группой при разрешении проблем адаптации к изменениям внешней среды и внутренней интеграции, эффективность которого оказывается достаточной для того, чтобы считать его ценным и передавать новым членам группы в качестве правильной системы восприятия и рассмотрения названных проблем (Шейн, 2002, с. 31–32). Таким образом, организационную культуру составляют нормы, принятые в коллективе, способы взаимодействия, традиции, ритуалы и ценности. Совместная работа над созданием благоприятных психолого-педагогических условий в детском саду будет успешна лишь в том случае, если в организации есть педагогическая команда, члены которой доверяют друг другу, а также культура профессиональной дискуссии, предполагающая обсуждение возникающих проблем и совместное принятие решений. Педагог-психолог является не изолированным специалистом, а важной частью педагогической команды детского сада. При этом он также может

работать на развитие этой команды и выстраивание профессиональной дискуссии с ее членами по итогам проведенной при помощи соответствующих инструментов диагностики, чтобы впоследствии реализовать совместное планирование сопровождения образовательного процесса.

Таким образом, ключевым вызовом для организации эффективной развивающей работы педагога-психолога в детском саду является интеграция всех задач, указанных в стандарте, в повседневную практику с учетом существующей нагрузки и специфики самой психологической работы.

Для понимания контекста жизни ребенка в группе, особенностей его общения, социо-эмоционального развития, а также психологического сопровождения педагогов и детей, которое позволило бы выстроить устойчивое уважительное, поддерживающее и развивающее взаимодействие его с другими, психологу важно выйти за пределы своего кабинета и находиться именно в детской группе. Это не означает полный отказ от индивидуальной работы с детьми: психолог должен подбирать форму своей работы в зависимости от актуальных задач. Однако если речь идет о социо-эмоциональном развитии дошкольников, психологу важно сопровождать именно детскую группу, помогая воспитателю рефлексировать и выстраивать взаимодействие с дошкольниками.

Для организации такой «полевой» работы психологу необходимо использовать подходящие методики диагностики, основанные в том числе на педагогическом наблюдении за детьми в различных образовательных ситуациях в течение дня. В этом случае психодиагностический арсенал психолога не может сводиться исключительно к методикам, проводимым в лабораторных условиях. Для исследования «живой ткани» детского взаимодействия и отношений необходимы соучаствующие методы исследования, вовлекающие не только самих детей, но и их родителей и педагога. Такие методы направлены на развитие педагогической рефлексии и помогают педагогу планировать следующий шаг сопровождения ребенка с учетом его возрастных особенностей, интересов и задач развития.

Литература

- Абдулаева Е.А., Алиева Д.А. Развитие свободной игры дошкольников в условиях недирективного сопровождения // Современное дошкольное образование. 2020. №6 (102). С. 32–46. doi:10.24411/1997-9657-2020-10088.
- Ван дер Колк Б. Тело помнит все: какую роль психологическая травма играет в жизни человека и какие техники помогают. – М.: Бомбора, 2020. – 464 с.
- Гопник Э. Садовник и плотник. Что новая наука воспитания говорит нам об отношениях родителей и детей. – М.: Corpus, 2019. – 368 с.
- Доклад о положении дел в мире в области профилактики насилия в отношении детей 2020 г.: резюме [Global status report on preventing violence against children 2020: executive summary]. Женева: Всемирная организация здравоохранения; 2020. Лицензия: CC BY-NC-SA 3.0 IGO.
- Концепция развития психологической службы в системе образования в Российской Федерации на период до 2025 года (утв. Минобрнауки России от 19.12.2017).
- Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е. Психология игры (культурно-исторический подход). – М.: Левь, 2017. – 331 с.
- Кудрявцев В.Т. Амплификация – источник и инструмент развития // Культурно-историческая психология. 2022. Том 18. №1. С. 4–5.
- Оклендер В. Скрытые сокровища: Путеводитель по внутреннему миру ребенка. – М.: Когито-Центр, 2012. – 271 с.
- Положение о психологической службе в системе народного образования [Электронный ресурс] // Практический психолог. URL: <http://practic.childpsy.ru/document/detail.php?ID=22883> (дата обращения: 15.07.2022).
- Положение о службе практической психологии в системе Департамента образования города Москвы [Электронный ресурс] // Практический психолог. URL: Приказ Департамента образования г. Москвы от 14.05.2003 № 553 «Об утверждении Положения о службе прак-

тической психологии в системе Департамента образования города Москвы» – КонсультантПлюс (consultant.ru) (дата обращения 15.07.2022).

Приказ Минобрнауки России от 11.05.2016 №536 «Об утверждении Особенности режима рабочего времени и времени отдыха педагогических и иных работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность» (Зарегистрировано в Минюсте России 01.06.2016 №42388).

Приказ Минтруда России от 24.07.2015 №514н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» (Зарегистрировано в Минюсте России 18.08.2015 №38575).

Распоряжение МП РФ от 28.12.2020 №Р-193 «Об утверждении методических рекомендаций по системе функционирования психологических служб в общеобразовательных организациях».

Реморенко И.М., Шиян О.А., Шиян И.Б., Шмис Т.Г., Леван Т.Н., Козьмина Я.Я., Сивак Е.В. Ключевые проблемы реализации ФГОС дошкольного образования по итогам исследования с использованием «Шкал для комплексной оценки качества образования в дошкольных образовательных организациях (ECERS-R)»: «Москва-36» // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2017. – №2. – С.16–31.

Рубцов В.В., Семья Г.В., Шведовская А.А. Вызовы современного детства: ключевые результаты реализации Национальной стратегии действий в интересах детей // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. №6. С. 524. doi: 10.17759/pse.2017220601.

Самкова И.А. Развитие системы психологического сопровождения в дошкольном образовании [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2020. Том 17. №1. С. 59–69. doi: <https://doi.org/10.17759/bppe.202017010>.

Сингер Э., ДеХаан Д. Играть, удивляться, узнавать. Теория развития, воспитания и обучения детей. – М.: Мозаика-синтез, 2019. 312 с.

- Смирнова Е. О., Бутенко В. А. Отношения между детьми в разновозрастных группах детского сада // Психолог в детском саду. – 2007. – №2. – С. 66–80. – URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=50659>.
- Смирнова Е.О. Игра в современном дошкольном образовании [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2013. Том 5. №3. URL: https://psyjournals.ru/psyedu_ru/2013/n3/62459.shtml (дата обращения: 26.05.2022).
- Стожарова М.Ю., Кузнецова И.О. Изучение уровня сформированности эмоционального благополучия детей старшего дошкольного возраста // Современное дошкольное образование. – 2020. – №5 (101). – С. 49–57. doi: 10.24411/1997-9657-2020-10084.
- Уденховен, Н. Социальное развитие, игра, духовное развитие, обучение искусству, музыке для ребенка намного важнее, чем академическая успеваемость / Нико ван Уденховен // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – М., 2012. – №2. – С. 12–14.
- Холодова О.Л., Воробьева И.И., Крашенинников Е.Е., Логинова Л.В. «Детский барометр». Исследование эмоционального благополучия ребенка 6–7 лет в детском саду: голос ребенка и голос родителя // Современное дошкольное образование. – 2020. – №1(97). – С. 38–53. doi: 10.24411/1997-9657-2020-10063.
- Черников, А.В. Системная семейная терапия: Интегративная модель диагностики / А.В. Черников. – М.: Независимая фирма «Класс», 2001. – 208 с.
- Чиркова Т.И. Психологическая служба в детском саду: Учебное пособие для психологов и специалистов дошкольного образования. – М.: Педагогическое общество России, 2001. 224 с.
- Шейн Э.Х. Организационная культура и лидерство / Пер. с англ. под ред. В.А. Спивака. – СПб: Питер, 2002. 336 с.
- Шиян О.А., Якшина А.Н., Зададаев С.А., Ле-ван Т.Н. Средства развития профессиональной рефлексии педагогов дошкольного образования // Современное дошкольное образование. – 2019. – №4 (94). – С. 14–35. doi: 10.24411/1997-9657-2019-10049.

Якшина А.Н. Образовательный потенциал разновозрастного общения в контексте преемственности дошкольного и начального школьного образования / Психология личности: культурно-исторический подход // Материалы XX Международных чтений памяти Л.С. Выготского. Москва, 1820 ноября 2019 г. / Под ред. Г.Г. Кравцова: в 2 ч. Ч.2. – М.: Левъ, 2019. – С. 154–160.

Jones, L., Holmes, R. (2014). Studying play through new research practices. In: Brooker, L, Blaise, M, Edwards, S (eds) The SAGE Handbook of Play and Learning in Early Childhood. London: SAGE, 128–140.