

Министерство образования и науки Челябинской области  
Государственное бюджетное учреждение  
дополнительного профессионального образования  
«Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации  
работников образования»

**Организация  
психологического сопровождения  
введения ФГОС общего образования  
на муниципальном уровне**

*Методические рекомендации*

Челябинск  
ЧИППКРО  
2019

УДК 159.99+371.1  
ББК 74.24к+88.8  
О-64

*Рекомендовано к изданию решением ученого совета  
ГБУ ДПО ЧИППКРО*

*Авторский коллектив:*

Н. В. Маркина, Д. Н. Погорелов, Б. Б. Раимбаев,  
Н. С. Вакуленко, Е. С. Первухина

*Рецензенты:*

**Е. В. Веденева**, доцент кафедры общей психологии ФГАОУ ВО «Челябинский государственный университет», кандидат психологических наук

**И. Л. Качуро**, начальник отдела обеспечения развития воспитательных систем и дополнительного образования Комитета по делам образования города Челябинска, кандидат педагогических наук

**О-64 Организация психологического сопровождения введения ФГОС общего образования на муниципальном уровне [Электронный ресурс] : методические рекомендации / Н. В. Маркина, Д. Н. Погорелов, Б. Б. Раимбаев и др. – Челябинск : ЧИППКРО, 2019. – 104 с.**

В методических рекомендациях освещен спектр вопросов, связанных с организацией психологического сопровождения на муниципальном уровне в условиях введения федеральных государственных образовательных стандартов общего образования. Акцент сделан на вопросах повышения уровня готовности руководителя образовательной организации к определению функционала педагога-психолога в различных условиях функционирования общеобразовательной организации, а также повышения уровня психолого-педагогической готовности педагогов к содействию достижения обучающимися личностных и метапредметных результатов образования.

Методические рекомендации предназначены для руководителей образовательных организаций, специалистов органов образования и муниципальных служб сопровождения, педагогов-психологов образовательных организаций и психологов в сфере образования; органов местного самоуправления, осуществляющих управление в сфере образования (для муниципальных методических служб).

УДК 159.99+371.1  
ББК 74.24к+88.8

# Содержание

Введение.....	5
<b>Раздел I.</b> Особенности управления реализацией Концепции психологического сопровождения введения ФГОС общего образования в Челябинской области на муниципальном уровне .....	7
<b>Раздел II.</b> Возможности муниципальной образовательной системы для развития готовности руководителей образовательных организаций к выстраиванию системы психологического сопровождения введения ФГОС общего образования .....	13
<b>Раздел III.</b> Организация профессиональной деятельности педагога-психолога в условиях введения и реализации ФГОС общего образования на муниципальном уровне .....	31
<b>Раздел IV.</b> Организация на муниципальном уровне системы повышения уровня психолого-педагогической готовности педагогических работников к реализации трудовых функций в условиях введения и реализации ФГОС основного общего образования .....	47
Библиографический список .....	71
<b>Приложения</b> <i>Приложение А-1</i> Положение о методическом объединении педагогов-психологов образовательных организаций Кыштымского городского округа.....	78

<i>Приложение А-2</i>	
Мероприятия методического объединения педагогов-психологов Кыштымского городского округа .....	83
<i>Приложение Б</i>	
Документы рекомендательного характера, определяющие продолжительность рабочего времени педагога-психолога, не противоречащие действующему законодательству .....	85
<i>Приложение В</i>	
Программа семинара-практикума методического объединения классных руководителей Челябинского городского округа .....	88
<i>Приложение Г</i>	
Пакет психодиагностического инструментария для выявления мотивационных и личностных ресурсов инновационной образовательной деятельности .....	93
Сведения об авторах .....	103

## Введение

Методические рекомендации посвящены современной проблеме организации психологического сопровождения введения ФГОС общего образования на муниципальном уровне. В содержании разделов освещены стратегические ориентиры, задачи и основные положения региональной концепции психологического сопровождения введения ФГОС общего образования. Методические рекомендации отражают работу по анализу вопросов и проблем менеджмента образования в части организации психологического сопровождения реализации ФГОС общего образования.

В первом разделе освещаются муниципальные особенности организации управления развитием готовности руководителей к реализации концепции ПС ФГОС и к повышению уровня психолого-педагогической готовности учителей-предметников к реализации трудовых функций в условиях введения и реализации ФГОС общего образования (специфика различного типа муниципальных образований), а также диагностика культурно-образовательной среды муниципального образования.

Во втором разделе подчеркивается, что стратегия Южно-Уральского региона ориентирована на поддержку концепций инновационного развития, инвестирования, реализацию инновационных проектов, в том числе инновационных образовательных проектов в условиях реализации и введения образовательных стандартов. В данном разделе представлены результаты научно-методического сопровождения развития различных аспектов готовности руководителей образовательных организаций субъектов Российской Федерации.

Третий раздел содержит материалы, раскрывающие особенности организации профессиональной деятельности педагога-психолога с позиции выстраивания профессионального взаимодействия педагогов и специалистов образовательной организации. Обозначены психолого-педагогические технологии, используемые педагогом-психологом. Сделан акцент на тех изменениях профессиональной деятельности педагога-психолога, которых требует модернизация образования.

Четвертый раздел содержит информацию относительно требований ФГОС к компетенции педагогических работников, особо подчеркивается при этом, что важным является не только наличие у педагогов предметных и специфических педагогических знаний, умений и навыков, но и соответствующих личностных качеств и педагогического мастерства. При этом педагогическое мастерство определяется наличием профессионального опыта, достаточного для того, чтобы грамотно подобрать средства для конкретного предмета, темы, условий образовательного процесса; умением грамотно структурировать средства (определять взаимосвязь между элементами), четко определять функции всех этих средств таким образом, чтобы они в максимальной степени соответствовали задачам сохранения здоровья и развития образованности обучающихся, способности создания и внедрения своей собственной здоровьесберегающей технологии; умением выстраивать эти технологии, осуществлять оперативную диагностику, моментально учитывать ее результаты, оперативно корректировать свою деятельность.

Методические рекомендации предназначены для руководителей образовательных организаций, специалистов органов образования и муниципальных служб сопровождения, педагогов-психологов образовательных организаций и психологов в сфере образования; органов местного самоуправления, осуществляющих управление в сфере образования (для муниципальных методических служб).

# Раздел I.

## Особенности управления реализацией Концепции психологического сопровождения введения ФГОС общего образования в Челябинской области на муниципальном уровне

Актуальность психологического сопровождения введения и реализации ФГОС общего образования, в том числе приоритетные направления развития образования в соответствии со Стратегией социально-экономического развития РФ на период до 2024 года, определяет новые тренды в работе системы образования региона.



Рис. 1. Содержание современных вызовов образованию  
(Л. М. Митина, 2018)<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Митина Л. М. Личностно-профессиональное развитие учителя: стратегии, ресурсы, риски. М.; СПб. : Нестор-История, 2018. 456 с.

Современная образовательная политика реализуется с опорой на традиции и тренды развития региональных образовательных систем. Это требует анализа многолетнего опыта организации различных моделей психологических служб в сфере образования, учета требований, заложенных в профессиональных стандартах педагогических работников, в том числе профессиональных стандартов педагога-психолога (психолога в сфере образования). Кадровый дефицит образовательных организаций, сложные социально-экономические условия функционирования образовательных организаций, профессиональные успехи инновационных образовательных организаций – лидеров регионального образования, профессиональные дефициты педагогических работников ставят перед руководителями образовательных организаций новые задачи.

Инвестиции в человеческий капитал выступают в качестве стратегической задачи южно-уральской региональной системы образования и определяют приоритетные задачи государственных областных образовательных организаций Челябинской области на период до 2024 года. На августовском совещании руководителей муниципальных управлений образования (2018 г.) обозначены следующие приоритеты региональной системы образования:

- создание современной образовательной среды во всех типах организаций для всех категорий обучающихся;
- расширение возраста доступности образовательных возможностей для граждан;
- ранняя профориентация, вовлечение детей и молодежи в трудовые, волонтерские практики;
- развитие системы комплексной оценки качества образования: образовательных результатов, условий, процессов, управленческих действий;
- повышение социальной ответственности педагогов и управленцев за результаты профессиональной деятельности;
- развитие технического и технологического образования;
- расширение возможностей приобретения профессиональных компетенций в период обучения в школе.

Среди приоритетов региональной системы образования в контексте введения ФГОС среднего общего образования выделены: расширение возраста доступности образовательных воз-



возможностей для граждан; расширение возможностей приобретения профессиональных компетенций в период обучения в школе; создание современной образовательной среды во всех типах организации для всех категорий обучающихся; повышение социальной ответственности педагогов-управленцев за результаты профессиональной деятельности; развитие технического и технологического образования; развитие системы комплексной оценки качества образования: образовательных результатов, условий, процессов, управленческих действий; ранняя профессиональная ориентация, вовлечение детей и молодежи в волонтерские, трудовые практики.

Данные позиции определили основные положения концепции психологического сопровождения введения ФГОС общего образования в Челябинской области (далее – Концепция). Концепция разработана с учетом нормативных актов федерального уровня<sup>2</sup> и положена в основу развертывания системы мероприятий в сфере общего образования по следующим направлениям:

1) повышение уровня готовности руководителей образовательных организаций в части определения функций педагога-

---

<sup>2</sup> Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (с изм.) «Об образовании в Российской Федерации»; Федеральный закон от 06.10.2003 № 131-ФЗ (с изм.) «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации»; Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования, в том числе для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья; Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 22.10.1999 № 636 «Об утверждении Положения о службе практической психологии в системе Министерства образования Российской Федерации»; Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 20.09.2013 № 1082 «Об утверждении Положения о психолого-медико-педагогической комиссии»; Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 24.07.2015 № 514н «Об утверждении профессионального стандарта „Педагог-психолог (психолог в сфере образования)“»; Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18.10.2013 № 544н «Об утверждении профессионального стандарта „Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)“»; Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 10.01.2017 № 10н «Об утверждении профессионального стандарта „Специалист в области воспитания“»; Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 08.09.2015 № 613н «Об утверждении профессионального стандарта „Педагог дополнительного образования детей и взрослых“».

психолога (психолога в сфере образования) в различных условиях функционирования образовательной организации;

2) повышение уровня психолого-педагогической готовности педагогических работников к реализации трудовых функций в соответствии с требованиями профессионального стандарта, что обеспечит достижение учащимися метапредметных и личностных результатов в соответствии с требованиями ФГОС общего образования;

3) повышение уровня осведомленности родителей (законных представителей) обучающихся о психологических и возрастных особенностях развития обучающихся и их мотивации учения.

Исходя из основных задач Концепции для специалистов муниципальных методических служб и муниципальных органов управления образования:

1. Разработать и реализовать систему мероприятий по повышению уровня готовности руководителей образовательных организаций в части определения полномочий педагога-психолога (психолога в сфере образования) в различных условиях функционирования, а также с учетом специфики деятельности общеобразовательной организации (высокомотивированные и одарённые, с ограниченными возможностями здоровья, мигранты, дезадаптивные, находящиеся в конфликте с законом и другие).

2. Обеспечить совершенствование системы мероприятий по повышению уровня психолого-педагогической готовности педагогических работников к реализации трудовых функций в соответствии с требованиями профессионального стандарта, направленной на достижение учащимися метапредметных и личностных результатов в соответствии с требованиями ФГОС общего образования.

3. Разработать и реализовать систему мероприятий по повышению уровня осведомленности родителей (законных представителей) обучающихся об их психологических и возрастных особенностях развития и мотивации учения.

С результатами реализации Концепции на региональном уровне, ее индикативными показателями и дорожной картой мероприятий по ее реализации можно ознакомиться в Прило-

жении 1 к Приказу Министерства образования и науки Челябинской области от 12 июля 2018 года № 01/2090. При этом реализация мероприятий Концепции будет обеспечивать эффективный переход общеобразовательных организаций на реализацию профессиональных стандартов в штатном режиме.

При определении особенностей управления реализацией Концепции на муниципальном уровне необходимо учитывать применение следующих механизмов, призванных обеспечить достижение цели и реализация задач Концепции:

– **Создание комплексной мотивационной среды**, которая позволит обеспечить развертывание сети региональных инновационных площадок по вопросам психолого-педагогического сопровождения введения ФГОС общего образования в общеобразовательных организациях Челябинской области, открытие дискуссионных площадок, проектных сессий, проведения практико-ориентированных мероприятий (методических сессий, мастер-классов, вебинаров, стажировочных площадок и др.).

– **Сетевое взаимодействие общеобразовательных организаций** при организации и проведении научных и информационно-консультационных мероприятий для педагогов, руководителей образовательных организаций и родителей (законных представителей) в онлайн- и офлайн-режимах, в том числе в формате фокус-групп, а также создание системы предьявления эффективного профессионального опыта, в том числе создание электронного ресурса профессионального сообщества. При этом расширение практики использования сети научно-прикладных проектов будет способствовать аккумулярованию кадровых, информационно-методических, интеллектуальных ресурсов для решения актуальных проблем психолого-педагогического сопровождения введения ФГОС общего образования.

В качестве примера можно привести опыт работы муниципальной методической службы Златоустовского городского округа, использующего при организации методической работы по повышению психолого-педагогической компетентности педагогов, работающих в условиях инклюзивного образования опыт работы федеральной сетевой экспериментальной площадки Федерального института развития образования (Москва, 2013–2017 гг.).

– **Резонансное управление** через согласование целей, задач, направлений Концепции с другими региональными программно-методическими документами и **разработка дорожной карты** мероприятий по реализации Концепции. Это позволит консолидировать информационно-методические и организационные ресурсы для принятия управленческих решений по проблемам психологического сопровождения введения ФГОС общего образования и обеспечит возвратность информационных и программно-методических ресурсов, созданных в областной системе образования.

– **Информирование участников отношений в сфере образования** о ходе и результатах реализации Концепции посредством телекоммуникационной сети интернет, сотрудничество с социальными партнерами и ведущими вузами Челябинской области и Российской Федерации.

Муниципальные особенности организации управления развития готовности руководителей к реализации концепции ПС ФГОС и к повышению уровня психолого-педагогической готовности учителей-предметников к реализации трудовых функций в условиях введения и реализации ФГОС общего образования (специфика различного типа муниципальных образований) отражены на официальных сайтах органов управления образования муниципалитетов Челябинской области.

## **Раздел II.**

### **Возможности муниципальной образовательной системы для развития готовности руководителей образовательных организаций к выстраиванию системы психологического сопровождения введения ФГОС общего образования**

В данном разделе представлены вопросы, раскрывающие проблему реализации психологического сопровождения ФГОС общего образования как один из ключевых трендов развития региональной образовательной системы. Следовательно, для муниципальных образовательных систем и для конкретных образовательных организаций эти моменты связаны с инновационным характером деятельности, разработкой муниципальных и/или региональных инновационных проектов.

Стратегия Южно-Уральского региона ориентирована на поддержку концепций инновационного развития, инвестирования, реализацию инновационных проектов, в том числе инновационных образовательных проектов. Общество, основанное на знаниях, инновациях, на принятии новых идей, новых технологий, на готовности их практического использования в различных сферах деятельности, является обществом с развитой инновационной экономикой [26]. Это определяет обращение к положениям психологии инновационного менеджмента. Капитализации инновационного продукта способствует эффективная коммуникация производителей, а также производителей и потребителей инновационного продукта. Нахождение и порождение коммуникативных и социокультурных контекстов разработки и внедрения инновационных продуктов является основным вектором психологии образовательных инноваций [15].

В современных исследованиях по менеджменту анализируются такие проблемы, как естественная человеческая тенденция сопротивляться переменам, взаимодействие рационального и иррационального в поведении руководителей, жизненный цикл руководителя и преемственность руководства, утрата эн-

тузиазма и апатия служащих, деструктивные стили руководства [19]. Перспективными являются исследования психологической специфики диалога разных бизнес-культур и их субъектов, в том числе менталитета разных культур. У. Бенис и Р. Томас, анализируя влияние эпохи и ценностей на формирование лидеров, описали процесс формирования лидеров конкретной социально-экономической эпохи.

Д. Гоулман, изучая факторы эффективности руководителя, пришел к выводу, что всех эффективных лидеров отличает одна существенная особенность – высокий уровень развития эмоционального интеллекта, структуру которого образуют самосознание, самоконтроль, мотивация, эмпатия и социальные навыки. Он отмечает, что человек, не обладающий эмоциональным интеллектом, может иметь высокий уровень профессиональной подготовки, интеллекта и креативности, но все равно не сможет стать эффективным лидером. В последние годы пристальное внимание уделено соотношению социального и эмоционального интеллекта в структуре личности современного руководителя (Д. Гоулман, Д.В. Ушаков и др.).

Социологами и психологами описываются различные стили руководства, которые были бы наиболее эффективными. В данных исследованиях находят свое отражение и особенности мотивационной сферы личности руководителя.

Для мультидисциплинарного исследования инноваций, отмечает Р. Л. Яголковский, целесообразно обратиться к системно-структурному подходу, использование которого обусловлено в современных социально-экономических условиях следующими факторами [59].

*Во-первых*, модели инноваций постоянно усложняются; исследователи выделяют в них всё новые и новые стороны и параметры. В связи с этим усложняется их структура, выделены дополнительные компоненты и добавлены некоторые этапы инновационных процессов.

*Во-вторых*, произошел переход от простых линейных моделей инновационных процессов к сложным, в рамках которых инновационные системы рассматриваются как самообучающиеся, в которых характеристики следующей стадии не всегда детерминированы предыдущими [61].

*В-третьих*, в моделях инновационных процессов оказались представленными не только один субъект инновационной деятельности (индивид, организация, сообщество, экономическая структура), но целый ряд субъектов одновременно. Это привело к необходимости принятия в расчет огромного количества новых связей, информационных потоков и взаимных влияний. И, следовательно, необходимы такие средства анализа, которые бы позволили, с одной стороны, выделить и изучить сложные взаимосвязи между разнородными характеристиками этих субъектов инновационных процессов, а с другой – получить адекватную картину инновационной активности самих этих субъектов в условиях постоянно меняющихся внешних условий.

*В-четвертых*, инновации анализируются и исследуются на самых разных уровнях, начиная с отдельного индивида и заканчивая межгосударственными объединениями и крупными бизнес-структурами, что требует выделения специфики каждого из этих уровней и системного исследования взаимосвязи между этими уровнями.

Инновационный менеджмент представляет собой одно из направлений стратегического менеджмента, связанное с системными изменениями всей организации, в том числе с внедрением новых систем управления инновационными процессами, изменения отношения и внедрение новых инновационных продуктов.

К принципам инновационного менеджмента относят: ориентацию на будущих потребителей, лидерство в инновациях, партнерские взаимоотношения с высокопрофессиональными и креативными работниками, подход к проекту, системный подход к менеджменту, непрерывные инновации, поиск нереализованных возможностей и стратегическое партнерство.

По мнению В. Г. Быковой, инновационный менеджмент – это «менеджмент изменений» [10]. В силу того, что образование насыщено более сложными социально-экономическими и культурными отношениями, чем производство и бизнес-структуры, можно выделить некоторые особенности инновационного менеджмента в общеобразовательной организации: возможность достижения школой более высоких результатов, чем при стабильном функционировании; неопределенность конечных результатов; учащение кадровых перестановок, повышение текуче-

сти кадров; позитивное отношение к новому; новизна выполняемых работ; повышенная трудность определения параметров как для школы в целом, так и для отдельных ее компонентов, процессов, субъектов, вовлеченных в образовательный процесс; повышенное влияние дестабилизирующих факторов, которое преодолевается благодаря адаптивности управления, позволяющей учесть разнообразные, не предусмотренные заранее ситуации; постоянное ожидание чего-то нового (новых идей, результатов, проблем, конкурентов); возможность реализации участниками инновационного процесса личностных потребностей высшего уровня (социальных потребностей, потребности в самоактуализации, самовыражении, высоких творческих результатов); необходимость постоянного повышения профессиональной компетентности участников инновационного процесса; расширение диапазона требований к личностным качествам участников инновационного процесса [16, с. 58–59].

В целом инновационный менеджмент в образовании требует решения различных управленческих задач и, прежде всего, задач изучения и преобразования объекта управления, разработки инновационной модели управления. В контексте разработки и внедрения инноваций системно-структурный анализ предполагает изучение: различных этапов инновационного процесса, структурных составляющих инноваций и взаимосвязей между ними, процессуальных и результативных аспектов инноваций, особенностей проблемного поля, в рамках которого формируется и реализуется инновация, особенностей инновационной деятельности субъекта.

Мы остановимся далее на трех последних вопросах, объединив их проблемой: «мотивация в структуре инновационной деятельности».

К мотивационным характеристикам личности относятся направленность личности, ее установки, интересы, склонности, убеждения, идеалы, притязания и ожидания. Традиционно проблематика феномена мотивации представлена в работах таких авторов, как Г. Мюррей, Д. Мак-Клелланд, Х. Хекхаузен, Б. Вейнер, Ш. Ричи, А. Г. Маслоу, В. К. Вилюнас, Н. И. Сарджвеладзе, А. А. Новиков, В. С. Юркевич, А. В. Серый, И. Н. Семенов, В. Р. Ирина и другие.



В западной психологии существует множество теорий, рассматривающих проблему мотивации по-разному. Так, например, представители теорий *биологических побуждений* утверждают, что организм постоянно стремится к состоянию равновесия, т. е. к тому, чтобы удовлетворить свои потребности и, тем самым, свести к минимуму порождаемые ими побуждения. В теориях *оптимальной активации* утверждается, что организм стремится сохранять постоянным воздействие раздражителей, ослабляя его или усиливая, для того чтобы поддерживать оптимальный уровень бодрствования. В *когнитивных теориях мотивации* исходным является тот факт, что все наши действия внутренне мотивированы. Мотивацию следует рассматривать как механизм выбора форм поведения, заставляющий нас действовать в соответствии с нашим физическим состоянием, с эмоциями и мыслями, а также с целями и планами, в которых реализуется наше чувство компетентности (Г. Фишер, Нюттен).

*Теория инстинктов* (З. Фрейд, У. Макдаугол) сводит формы человеческого поведения к врожденным инстинктам. Ключевым понятием *теории «драйва»* является влечение – стремление организма к какому-либо конечному результату, субъективно представленное в виде какой-то цели, ожидания, намерения, сопровождающееся соответствующими эмоциональными переживаниями. В теории Г. Мюррея выделяются *вторичные* (психогенные) потребности, возникающие на базе *первичных* потребностей в результате обучения и воспитания. К. Левин понимал поведение как функцию, детерминированную актуальным состоянием субъекта и актуально воспринимаемым окружением.

Д. Аткинсон, расширяя формулу К. Левина, ввел личностную переменную – «мотив» и предложил модель выбора риска. Он утверждает, что актуальная мотивационная тенденция поиска, стремления зависит от мотива действия субъекта, его привлекательности и вероятности достижения при сложившихся в данной ситуации возможностях действия. Развивая идеи Д. Аткинсона, Х. Хекхаузен утверждает, что объяснять локализацию причин действия субъекта можно различным образом. «Первый взгляд – объяснение с точки зрения теории свойств: действия объясняются индивидуальными диспозициями. Второй взгляд выявил, что индивидуальные различия в поведении

зависят от давления ситуации. При третьем взгляде для объяснения поведения приходится принимать во внимание и условия ситуации, в которых действует субъект, и его личностные диспозиции (индивидуальные различия)» [56, с. 10].

*В теории когнитивного диссонанса* Л. Фестингер рассматривает побуждение как явление, возникающее под воздействием знаний субъекта. В теории Л. Фестингера ключевым является положение о том, что система знаний человека о мире и о себе стремится к согласованию и, при возникновении дисбаланса в этой системе, индивид стремится снять или уменьшить его [56].

А. Г. Маслоу предлагает следующую классификацию потребностей: физиологические потребности; потребности в безопасности и уверенности в будущем; социальные потребности; чувства социального взаимодействия, привязанности и поддержки; потребности в уважении и самоуважении; потребность в самоактуализации.

Анализ теоретико-эмпирических исследований и практики инновационного менеджмента позволяет выделить следующие подходы к роли мотивации в структуре инновационной деятельности:

- управление мотивацией как создание условий стимулирования и поощрения (менеджмент образования);
- управление мотивацией, а следовательно, учет особенностей мотивационной сферы педагогов, представление о мотивационных ресурсах и мотивационных барьерах профессиональной деятельности (теории управления и лидерства);
- управление мотивации в контексте теории ценностного обмена Кричевского;
- мотивация и интеллектуальное стимулирование в инновационном менеджменте (с позиций трансформационного лидерства);
- мотивационный менеджмент как процесс соотношения целеполагания и смыслополагания.

Первые два подхода достаточно подробно изложены в учебных пособиях по психологии управленческой деятельности и менеджменту управления. Так, например, выделены мотивы, составляющие группу моральных стимулов: коллективизм (потребность быть в коллективе); мотив личного самоутверждения (характере для работников молодого и зрелого возраста и спе-

циалистов высшей квалификации; мотив самостоятельности (риск, активный поиск новых решений, новых видов деятельности); мотив надежности (стабильности, стабильности жизнедеятельности, профессиональной деятельности, гарантированной зарплаты); мотив приобретения нового (знания, опыта); мотив справедливости; мотив состязания (соревнования).

Остановимся в методических рекомендациях на трех последних подходах (ценностный обмен, трансформационное лидерство и инновационный менеджмент).

В последние годы образовательные организации все чаще используют возможности проектного подхода к решению приоритетных проблем коллектива. Это ставит задачу развития проектной культуры педагогов, создания условий для эффективной проектной деятельности, командообразования. В социальной психологии при изучении феноменов групповой динамики малых группы Р. Л. Кричевским разработана модель ценностного обмена в групповом межличностном взаимодействии [23], а в последующих работах – модель ценностного обмена в руководстве (Р. Л. Кричевский и Маржине, 1991; Кричевский и Рыжак, 1985; Баштинский, 1984, Битянова, 1991; Кустова, 2002, Лукьянченко). Автор исходит из того, что ценностный обмен есть развернутый в пространстве и времени процесс. Такой подход подтверждается работами И. Альтмена и Д. Тейлора.

Кричевский выделяет два уровня ценностного обмена: диадный (по схеме «руководитель – подчиненный») и собственно-групповой (по схеме «руководитель – группа»), соотносимые с разными этапами жизнедеятельности группы (диады, команды, коллектива) (рис. 2).

В последующих работах Кричевским, Мержине и Рыжак экспериментально доказано, что «наряду с уровнями ценностного обмена очерчивается и «поле» его реализации – две важнейшие сферы жизнедеятельности группы, отвечающие активностям инструментального и экспрессивного типа. Именно в указанном «пространстве» группового функционирования оформляются основные контуры статусной иерархизации – ключевого звена структурообразования группы. В частности, применительно к лидерству это означает развитие главных его составляющих – систем делового и эмоционального лидерства» [23, с. 375].

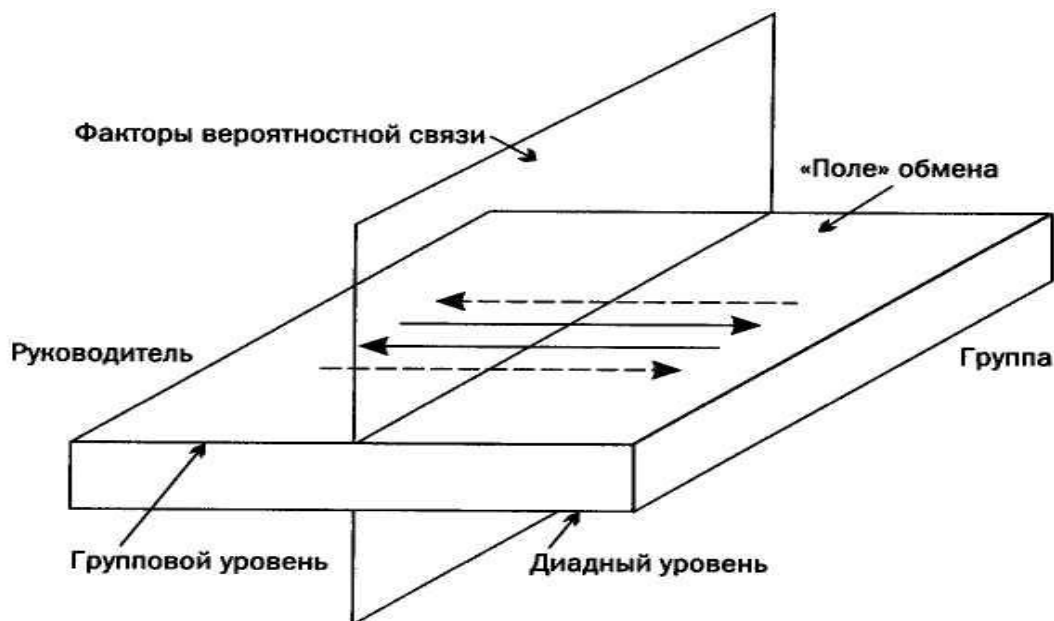


Рис. 2. Обобщенная схема ценностного обмена в феномене руководства

В **мотивационной модели** руководства соотнесены типы (стили поведения руководителя, ситуационный контекст руководства, социальные установки (аттитюды) и мотивация подчиненных).

В шестидесятые годы прошлого века Э. Лок разработал теорию постановки цели (рис. 3), которая в последующем прошла эмпирическую проверку и получила широкое применение – метод SMART. Эмпирическая проверка теории показала: «постановка целей способствует тому, что критерий результативности становится понятным каждому работнику. Четкость целей, их совместность, приверженность целям значимы для обеспечения действенности, экономичности и качества.

При этом:

а) трудные цели ведут к более высокой результативности по сравнению с более легкими целями;

б) конкретные сложные цели ведут к более высокой результативности, чем отсутствие целей или их постановка в общем виде;

в) цели опосредуют или смягчают влияние, которое оказывают на результаты денежные стимулы, недостаток времени, знание результатов, участие в принятии решения, конкуренция и т. д. [50].



Рис. 3. Модель управления целями Э. Лок

Практическое воплощение теории постановки целей нашла в методе SMART, который направлен на достижение желаемого без провалов и неудач. Отметим ряд практических рекомендаций Лактионовой по использованию метода SMART:

*Specific (конкретная)* – цели должны быть предельно *ясны и конкретны*, чтобы все люди, вовлеченные в процесс их достижения, понимали, в чем они состоят.

*Measurable (измеримая)* – цели должны быть *измеримы*, чтобы можно было узнать, что они достигнуты. Очень полезно выделить не только конечные, но и промежуточные критерии оценки для проверки того, насколько вы продвинулись в достижении цели.

*Achievable (достижимая)* – цели должны быть *достижимы* с точки зрения внешних факторов и внутренних ресурсов. При постановке целей важно чувствовать, что есть возможность достичь их в оговоренный срок. И в то же время они должны быть достаточно сложны, чтобы приложить усилия для их достижения.

*Relevant (согласованная)* – цели должны *соотноситься* с другими, более общими, а также *со стратегическими целями* и работать на их достижение.

*Timebound (определена во времени)* – для каждой цели должны быть намечены временные рамки. Требуется определить срок как для конечного, так и для промежуточных результатов.

Обратимся далее к проблемам мотивационного менеджмента в образовании. Мы разделяем мнение В. П. Сладкевича о

том, что в качестве основы мотивации коллектива выступает организационная культура, поскольку она представляет собой «набор наиболее важных предположений, принимаемых членами организации и получающих выражение в заявляемых организацией ценностях, которые задают людям ориентиры их поведения и действий» [49, с. 152].

Мотивационный менеджмент понимается Г. Н. Шелкоплясовой и Коблевой как «ключевой механизм, позволяющий эффективно управлять человеческим ресурсом» [59, с. 160]. Для Э. М. Короткова мотивационный менеджмент – наиболее эффективный тип управления, предполагающий управление, направленное на создание условий, способствующих формированию у персонала заинтересованности в конечных результатах своего труда [20]. Еще больший эффект в управлении, по мнению И. М. Кузьмичева, порождает соединение стимула (внешнего побуждения) и мотива (внутреннего побуждения). Подобное соединение является тем механизмом, который позволяет реализовать потребности субъекта наиболее приемлемым для него способом (путем реализации его способностей) [24, с. 103].

Нашей точке зрения наиболее близко представление о мотивационном менеджменте, отраженное в работах Л. М. Асмоловой-Плаховой, сравнивающих мотивационный менеджмент и администрирование в условиях введения ФГОС в практику общеобразовательных организаций.

Мотивационный менеджмент, опирающийся на идеи системно-деятельностного подхода, в качестве методологических инструментов определяет следующие планы анализа образовательных систем:

– **мотивационный** план анализа – связан с ответами на вопрос «ради чего?», ради каких мотивов происходит развитие того или иного феномена;

– **интенционально-целевой** план анализа – связан с ответом на вопрос «на что», на какие «цели» направлены действия системы;

– **операционально-технологический** план анализа – предполагает ответ на вопрос «каким способом», посредством каких «операций», технологий» достигаются мотивы и цели системы в конкретных условиях ее существования;

– **ресурсно-энергетический** план анализа (за счет чего, за счет каких ресурсов);

– **субъектный** план анализа (кто будет тем самым «агентом, заинтересованным в трансформациях, преобразованиях, изменениях).

По мнению Л. М. Асмоловой, именно мотивационный менеджмент призван решать «вопросы формирования ценностно-смысловых установок и порождения личностных смыслов субъектов образовательного процесса, вопросы отношения к ним как к истинным субъектам деятельности и их мотивации, вопросы объединения участников совместной деятельности на решение общих проблем, а также вопросы рефлексии практической деятельности» [5, с. 37].

Сегодня руководитель образовательной организации ставит перед своей управленческой командой и педагогическими работниками задачи, связанные с решением принципиально новых проблем, детерминированных процессами реализации ФГОС основного общего и начального образования и введением ФГОС среднего общего образования. Это определяет необходимость анализа **мотивационных ресурсов и мотивационных барьеров в инновационной образовательной деятельности.**

Если говорить о мотивации с точки зрения мотивационных условий, то здесь можно обозначить два аспекта. Первый связан с традиционным пониманием мотивации как процесса актуализации конкретного мотива или совокупности мотивов, второй предполагает определение механизмов, в которых способ актуализации является условием (или совокупностью условий), при котором (которых) запускается мотивационный процесс (рис. 4).

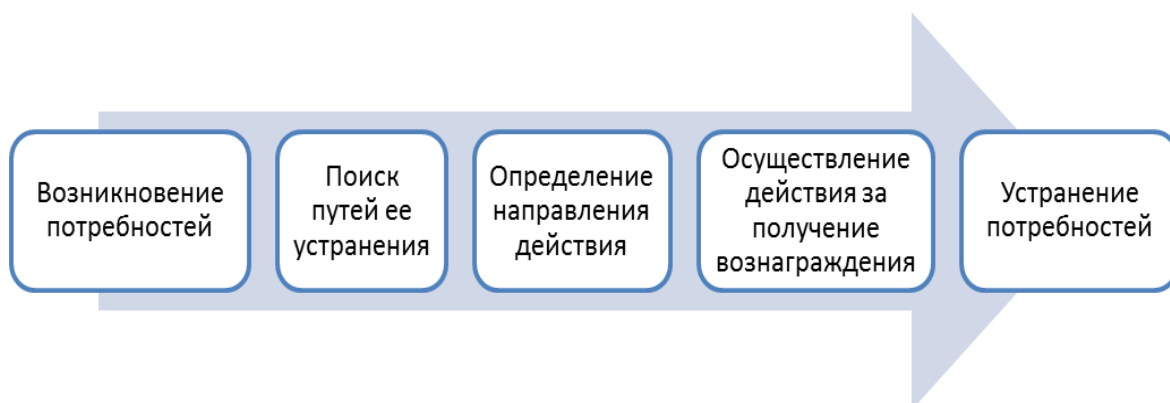


Рис. 4. Структура мотивационного процесса

Исследование профессионально-личностного развития как целостного явления связано с выявлением его мотивационных ресурсов. В психологии существуют различные подходы к рассмотрению проблемы профессиональной мотивации и мотивации профессионального самосовершенствования, механизмов их функционирования и развития (В. Г. Асеев, П. Т. Долгов, А. И. Зеличенко, С. Б. Каверин, В. И. Ковалёв, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, М. А. Петрова, Н. С. Пряжников, В. Д. Фёдоров, А. Г. Шмелёв, В. И. Чирков, В. А. Ядов и др.).

Для нашей работы представляет интерес исследование С. С. Чеботарева, доказавшего, что мотивационные ресурсы профессионально-личностного развития представляют собой сложное образование, базовыми составляющими которого являются профессиональные мотивационные установки и социальный интеллект. Мотивационная система профессионально-личностного развития включает профессиональную мотивацию, мотивацию профессионального самосовершенствования и выполняет функцию системообразующего фактора развития специалиста [58].

В последние годы в ряде работ решаются задачи конструирования диагностического инструментария мониторинга мотивационной сферы личности. Это позволяет вскрыть новые аспекты, связанные со спецификой мотивационных ресурсов субъектов.

При изучении мотивационных условий успешной реализации управленческих решений С. В. Кинарской выявлен ряд фактов. Во-первых, выявлено, что ведущим мотивационным механизмом успешной реализации или блокирования управленческого решения является механизм, отражающий, с одной стороны, значимость положительных последствий реализации и отрицательных последствий нереализации решения, а с другой стороны – значимую характеристику необходимых затрат.

Во-вторых, С. В. Кинарской экспериментально доказано, что наилучшим образом реализуются управленческие решения, характеризующиеся высокой значимостью ожидаемых положительных или отрицательных последствий и умеренным или низким уровнем затрат организационного, функционального, временного характера и материального характера.



В процессе изучения психологических механизмов управления персоналом по целям для повышения эффективности и конкурентоспособности предприятия И. В. Герасимовой разработана модель взаимодействия индивидуальных и организационных целей, что позволяет определить целевые приоритеты компании (в нашем случае – образовательного учреждения) и определить механизмы согласования индивидуальных и организационных целей (рис. 5).



Рис. 5. Модель взаимодействия целей работников и целей организации (И. В. Герасимова, 2014)

И. В. Герасимовой уточнено понятие «мотивационные механизмы управления персоналом по целям». По мнению автора, это комплекс мотивационных воздействий, побуждающих работников к активному труду через удовлетворение мотивационных потребностей и имеющих целевую направленность на рациональное использование человеческих ресурсов, повышение производительности труда путем сближения индивидуальных и организационных целей. Отметим, что это определение сформулировано в контексте понятийного аппарата экономики, менеджмента, и использованное автором словосочетание «мотивационные потребности» может быть оспорено, так как по-

требности собственно в мотивах объективируются и через конкретные мотивы проявляются.

Вернемся к модели, предложенной И. В. Герасимовой. Ключевой идеей автора является утверждение о том, что цели работников определенного уровня соответствуют целям организации определенного уровня. Так, например, цели сотрудников первого уровня (цели достижения комфорта) реализуются при выполнении операционных целей и задач. Цели достижения прочного положения (цели второго уровня) реализуются при выполнении оперативных задач компании. При достижении целей третьего уровня (цели установления межличностных отношений) реализуются тактические цели. Реализация целей получения признания, статуса и власти способствует выполнению организационных задач четвертого уровня – стратегических целей. Достигая творчества и роста, сотрудники наиболее привержены к своей организации и полностью разделяют ее цели, способствуют достижению миссии организации.

Данная модель может служить основой для дальнейшей разработки мотивационных инструментов, направленных на согласование целей работника и организационных целей. И. В. Герасимовой для этого был разработан и апробирован механизм согласования целей (рис. 6).

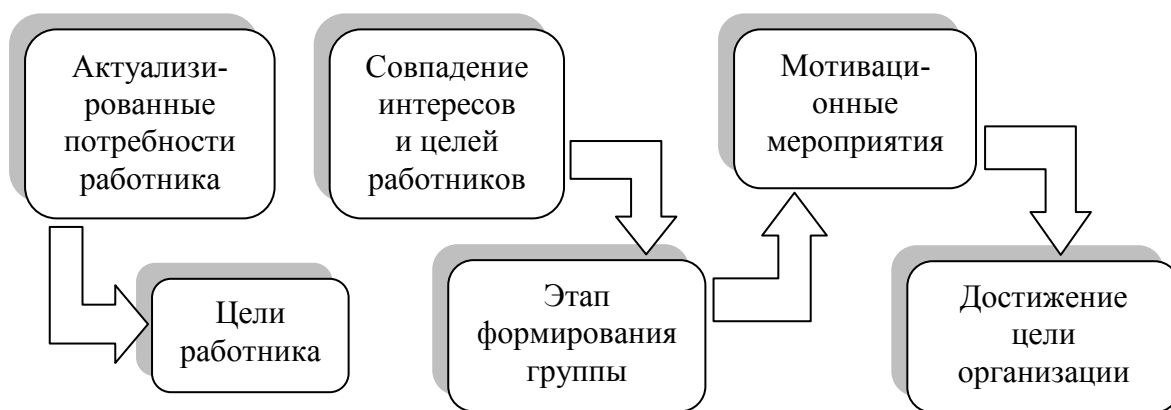


Рис. 6. Механизм согласования целей  
(по И. В. Герасимовой, 2014)

В-третьих, определено, что одним из важных факторов успешной реализации управленческих решений является си-

стематический характер контроля за выполнением и наличием соответствующих эффективных санкций.

С. В. Кинарской также доказательно представлено, что мотивационные механизмы блокирования реализации управленческих решений связаны, с одной стороны, с более или менее адекватным отражением в субъективной значимости объективных трудностей реализации, а с другой – с низкой субъективной оценкой значимости положительных последствий реализации и отрицательных последствий нереализации.

Если расширять проблемное поле, связанное с выявлением психологических механизмов, то целесообразно обратиться к работам Е. А. Алжидерской. В процессе изучения мотивационных механизмов управленческих воздействий ею предложено понятие *«стимульно-мотивационное пространство управленческого воздействия»*, включающее основные показатели соответствующего воздействия, его направленность, модальность, актуальную временную зону действия. Автором установлено, что управленческое воздействие имеет сложную многокомпонентную структуру и механизм, отражающий полимотивированный характер детерминации профессиональной деятельности, двойственный содержательно-динамический характер строения мотивационной системы личности в целом, положительно-отрицательный характер модальностного строения управленческого воздействия (поощрения или наказания).

Е. А. Алжидерской экспериментально доказано, что эффективность управленческих воздействий определяется, с одной стороны, уровнем внутреннего личностного принятия данного воздействия по смысловым основаниям. С другой стороны, эффективность управленческого воздействия определяется личностной значимостью ожидаемых санкций (поощрения или наказания). Е. А. Алжидерской доказано, что наряду с содержательно-смысловыми механизмами управленческого воздействия, отражающими субъективную личностную значимость данного воздействия, важное значение имеют динамические механизмы, проявляющиеся в таких показателях, как: модальность (поощрение или наказание); уровень систематичности, регулярности применения управленческого воздействия в управленческой практике; процедурные затраты руководителя

при реализации данного воздействия (функциональные, временные, материальные); оперативность применения воздействия, характеристика актуальной (реальной) временной зоны его действия. Низкие процедурные затраты применения управленческого воздействия в данных условиях делают его более предпочтительным и повышают вероятность регулярного применения, независимо от эффективности; высокие процедурные затраты снижают предпочтительность использования данного воздействия, а иногда приводят к полному блокированию.

Позитивные управленческие воздействия в мотивационном аспекте эффективны при гарантии выполнения нормативных управленческих требований, но при наличии потенциальных резервов деятельности мобилизации и возможности сверхнормативного уровня реализации требования. Негативное управленческое воздействие, наоборот, эффективно при низкой вероятности выполнения управленческого требования и наличии резервов его минимального нормативного выполнения. Таким образом, эти типы воздействий занимают существенно разные зоны единого управленческого пространства и могут оптимально сочетаться, интегрируясь и обеспечивая наивысшую эффективность итогового результата управленческой стратегии.

Мотивы человеческой деятельности являются отражением более или менее адекватно преломленных в сознании объективных движущих сил человеческого поведения. По С. Л. Рубинштейну, направленность личности выражается в многообразных, все расширяющихся и обогащающихся тенденциях, которые служат источником многообразной и разносторонней деятельности. В процессе этой деятельности мотивы, из которых она исходит, изменяются, перестраиваются и обогащаются все новым содержанием.

Обобщая акмеологические исследования, посвященные развитию личности профессионала, Е. Н. Богданов и В. Г. Заыкин связывают подобное развитие с совершенствованием мотивационной сферы, развитием самосознания и рефлексии, способности проявлять творчество в работе, осуществлять конструктивные поступки в ситуациях профессиональных затруднений, с наличием готовности к профессиональной деятельности, ориентированной на высокие достижения.

Идее нашей работы близка позиция Л. К. Гаврилиной и М. В. Бызовой о том, что формирование профессионала опирается на общее личностное развитие, осуществляется на его фоне. Личность может оказывать как позитивное (поддержка профессионального мастерства, стимулирование творчества), так и негативное влияние на ход профессиональной адаптации. Ведущим фактором становления **профессиональной субъективности** выступает **личностная зрелость**.

В исследования последних лет (Н. В. Максимова, 2002; Н. В. Козлова, 2008; Л. Е. Паутова, 2008 и др.) отмечается, что не менее важным для личностно-профессионального развития является наличие акмеологической позиции. Она проявляется в субъектности педагога (его личностной активности), адаптивности (умения использовать условия окружающей действительности для личностного развития), стремлении реализовать свой потенциал в социуме, самореализации, а также готовности личности к дальнейшему совершенствованию собственной профессиональной деятельности через управление ею и, как следствие, – ориентации этой деятельности на высокие достижения. Все это является определяющими условиями и показателями личностного, а значит, и профессионального развития и руководителя образовательной организации, его управленческой команды.

В качестве факторов личностно-профессионального развития педагогов выделяют: потребность в саморазвитии, самосознание педагога (Л. М. Митина, 1998), профессиональное самосознание (И. В. Вачков, 2002 и др.), «профессиональное пространство» из личностных особенностей педагога, функциональной структуры деятельности и объекта профессиональной деятельности (Е. И. Рогов, 1998), профессиональную среду (П. В. Кондратьев, 2007), потребность в инновационной деятельности (Гнездилова О.Н., 2005), творчество, взаимоотношения (Л. В. Абдалина, 2008).

Исследования мотивационной направленности показали, что люди, умеренно и сильно ориентированные на успех, предпочитают средний уровень риска. Те же, кто боится неудач, предпочитают малый или, наоборот, слишком большой уровень риска. Чем выше мотивация человека к успеху – достижению

цели, тем ниже готовность к риску. При этом мотивация к успеху влияет и на надежду на успех: при сильной мотивации к успеху надежды на успех обычно скромнее, чем при слабой мотивации к успеху. К тому же людям, мотивированным на успех и имеющим большие надежды на него, свойственно избегать высокого риска.

Усиливают установку на защитное поведение два обстоятельства: первое – когда без риска удастся получить желаемый результат; второе – когда рискованное поведение ведет к несчастному случаю. Достижение же безопасного результата при рискованном поведении, наоборот, ослабляет установку на защиту, т. е. мотивацию к избеганию неудач [52].

На наш взгляд, к личностным особенностям субъекта следует отнести: толерантность к неопределенности, надситуативный/ситуативный характер активности, мотивационную направленность личности к успеху, мотивационную направленность личности к избеганию неудач.

В современной отечественной психологии толерантность изучается в контексте выявления личностных факторов принятия решений, размышлений над проблемой, даже если не известны все факты и возможные последствия.

В основе **профессионального развития педагога**, движения к профессиональному мастерству лежит активная субъектная позиция. При развитии профессионала как субъекта деятельности выделяются такие тенденции, как субъектность, квалификация специалиста, его личностная зрелость. Педагог проходит стадии развития профессионализма через обострение и разрешение внутренних противоречий, этапы и уровни профессионального развития (самоопределения, адаптации, самовыражения, самореализации). На развитие профессионализма влияют внешние и внутренние условия (способности и задатки самого педагога, особенности среды – культурной, семейной, профессиональной, особенности самосознания и рефлексивной компетентности); при этом возможны прогрессивные и регрессивные векторы развития педагога, наличие профессиональных деструкций.

## Раздел III.

### Организация профессиональной деятельности педагога-психолога в условиях введения и реализации ФГОС общего образования на муниципальном уровне

Третий раздел содержит материалы, раскрывающие особенности организации профессиональной деятельности педагога-психолога с позиции выстраивания профессионального взаимодействия педагогов и специалистов образовательной организации. Обозначены психолого-педагогические технологии, используемые педагогом-психологом. Сделан акцент на тех изменениях профессиональной деятельности педагога-психолога, которые требует модернизация образования.

Содержание и организация психолого-педагогического сопровождения субъектов образовательного пространства в условиях реализации ФГОС предполагают расширение перечня используемых психолого-педагогических технологий (табл. 1) [Адушкина К. В., Лозгачёва О. В. Психолого-педагогическое сопровождение субъектов образования, 2017].

*Таблица 1*

#### Перечень используемых педагогом-психологом психолого-педагогических технологий

Наименование психолого-педагогической технологии	Области применения психолого-педагогической технологии
Моделирование и проектирование	Образовательного пространства, образовательных маршрутов, индивидуальных траекторий развития участников образовательного процесса
Психологическая экспертиза	Оценка соответствия образовательной среды – образовательных программ, учебных пособий, образовательных маршрутов – поставленным развивающим и воспитательным задачам, возрастным и индивидуальным особенностям

Наименование психолого-педагогической технологии	Области применения психолого-педагогической технологии
	обучающихся, уровню психологической компетентности
Мониторинг	Отслеживание динамики развития участников образовательного процесса, характера и безопасности образовательной среды; психологический анализ урока; преодоление психолого-педагогических проблем участников образовательного процесса, в том числе диагностика сформированности УУД
Консилиум	Совместная педагогическая рефлексия решения задач индивидуальной стратегии сопровождения ребенка, определение конкретных путей их решения в условиях специализированного обучения и т. д.
Тьюторство	Проектирование зоны ближайшего развития, работа с личным интересом – потребностью – учащегося, создание условий для реализации творческого и интеллектуального потенциала обучающихся и педагогов
Адресность	Определение характера проблемы; поиск специалиста, способного решить проблему; содействие в установлении контакта со специалистом; подготовка сопроводительной документации; отслеживание результатов взаимодействия
Информационные технологии	Сетевое взаимодействие, веб-сайт образовательной организации, интерактивные системы информирования, мультимедийные презентации в просветительской и консультативной деятельности, компьютерная психодиагностика

В новой образовательной парадигме психолого-педагогическое сопровождение рассматривается как комплексная технология, особая культура поддержки и помощи ребенку в решении задач развития, обучения, воспитания, социализации; при этом педагог-психолог обладает способностью к системному анализу проблем-



ных ситуаций, программированию и планированию деятельности, направленной на их разрешение, соорганизацию в этих целях участников образовательного процесса.

При определении подходов к управлению и организации деятельности педагога-психолога в образовательной организации целесообразно исходить из двух позиций.

Первая позиция учитывает особенности функционирования образовательных организаций различного типа (гимназия, лицей, сельская школа, малокомплектная школа и т. п.), работающих в различных условиях (мегаполис, малый город, сельское муниципальное образование и т. п.) и функционирующих в различных режимах (режим стабильного функционирования или инновационный режим в формате реализации научно-прикладного проекта, региональной инновационной площадки, регионального или муниципального ресурсного центра, федеральной инновационной площадки).

Модель комплексного психолого-педагогического сопровождения введения ФГОС общего образования в общеобразовательной организации предполагает:

1) организационно-управленческого обеспечения психолого-педагогического сопровождения введения и реализации ФГОС общего образования;

2) наличие инвариантного и вариативного компонентов в функционале педагога-психолога;

3) профессиональное взаимодействие педагога-психолога со всеми участниками образовательного процесса (специалистами службы сопровождения, педагогами-предметниками, классными руководителями, управленческой командой, обучающимися, родителями обучающихся).

При этом режим рабочего времени педагогов-психологов в пределах 36-часовой рабочей недели регулируется правилами внутреннего трудового распорядка организации с учетом:

– выполнения индивидуальной и групповой консультативной работы с участниками образовательного процесса в пределах не менее половины недельной продолжительности их рабочего времени;

– подготовки к индивидуальной и групповой консультативной работе с участниками образовательного процесса, обработ-

ки, анализа диагностики, обобщения полученных результатов консультативной работы, заполнения отчетной документации (выполнение указанной работы педагогом-психологом может осуществляться как непосредственно в организации, так и за ее пределами).

Один из серьезных вопросов, на которой необходимо ответить руководителю образовательной организации при проектировании деятельности педагога-психолога, – как оптимально и легитимно распределить рабочее время педагога-психолога. График работы представляет распорядок деятельности школьного психолога по пятидневной 36-часовой рабочей неделе. Содержание и регламент работы педагога-психолога определяются нормативными документами.

Нормативно-правовое обеспечение решения проблемы рациональному распределению времени работы педагога-психолога (психолога в сфере образования) строится с учетом действующих в настоящее время (на 2019 год) нормативных актов федерального уровня.

Распределение рабочего времени педагога-психолога закреплено в приказе Минобрнауки России от 11.05.2016 № 536 «Об утверждении особенностей режима рабочего времени и времени отдыха педагогических и иных работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность». Но в качестве документов рекомендательного характера, не противоречащих действующему законодательству, выступает ряд следующих нормативных актов: решение Коллегии Минобрнауки РФ от 29.03.1995 № 7/1 «О состоянии и перспективах развития Службы практической психологии образования в Российской Федерации» (здесь впервые опубликовано Положение «О службе практической психологии образования в РФ» [48]; рекомендации Министерства общего и профессионального образования Российской Федерации от 01.03.1999; инструктивное письмо Минобрнауки России от 24.12.2001 № 29/1886-6 «Об использовании рабочего времени педагога-психолога образовательного учреждения» [18]; письмо Министерства образования и науки Российской Федерации 02.03.2016 года № 07-871 «О психологической службе образования в Российской Федерации» [36].

Рассмотрим подробнее нормативно-правовые аспекты распределения рабочего времени педагога-психолога, нашедшие отражение в приказе Минобрнауки России от 11.05.2016 № 536 «Об утверждении особенностей режима рабочего времени и времени отдыха педагогических и иных работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность». Утвержден пункт 8.1. В нем отмечается: «Режим рабочего времени педагогов-психологов в пределах 36-часовой рабочей недели регулируется правилами внутреннего трудового распорядка организации с учетом выполнения индивидуальной и групповой консультативной работы с участниками образовательного процесса в пределах не менее половины недельной продолжительности их рабочего времени; подготовки к индивидуальной и групповой консультативной работе с участниками образовательного процесса, обработки, анализа и обобщения полученных результатов консультативной работы, заполнения отчетной документации. Выполнение указанной работы педагогом-психологом может осуществляться как непосредственно на работе, так и за ее пределами».

Таким образом, распределение активных и пассивных часов работы педагога-психолога проводится с учетом потребностей образовательной организации и закрепляется правилами внутреннего распорядка образовательной организации. Другими словами, недостаточно ссылаться на данный приказ, необходимо также создать конкретный локальный акт по образовательной организации.

В приложении Б представлены документы рекомендательного характера, не противоречащие действующему законодательству (перечень см. выше).

Таким образом, каждый руководитель, определяя нормативно-правовые аспекты распределения рабочего времени педагога-психолога (психолога в сфере образования) учитывает интересы своей организации. И деятельность педагога-психолога, всей службы психолого-педагогического сопровождения введения ФГОС общего образования не должна быть индифферентной от общих целей и задач образовательной организации.

Если образовательная организация занимается инновационной или исследовательской деятельностью, то, естественно,

большую долю активного и пассивного времени педагога-психолога будут составлять диагностическая, аналитическая, экспертная деятельность.

Если же образовательная организация в своем контингенте имеет большое количество детей с ОВЗ, детей-инвалидов или же обучающихся, испытывающих трудности с освоением образовательной программы или школьной/социальной адаптацией, то основными направлениями станут диагностика и коррекция уже определенных проблемных зон, спешное развитие и консультации участников образовательных отношений. Особый акцент будет поставлен на успешной социализации таких детей в детских школьных коллективах.

Согласно нормативно-правовым условиям деятельности педагога-психолога, его рабочая неделя в 36 часов делится на 18 часов психолого-педагогической (или интерактивной) и на 18 часов организационно-методической работы. Однако формы исполнения этого графика могут быть разные, и по образовательной практике, сложившейся в школе, где урок всегда регламентирован по времени, руководителю важно знать, сколько времени уходит на определенный вид деятельности школьного психолога. Здесь все сложнее, поскольку задать жесткие временные рамки невозможно. Руководителю это важно принять и опираться на примерные нормы. Решение обозначенных проблем руководителем ОО не только позволит осознанно организовать деятельность школьного психолога, но и определит его место в системе школы.

Обозначим ряд подходов к решению вопроса о нормировании рабочего времени педагога-психолога (психолога в сфере образования), существующих в практике ряда образовательных организаций Челябинской области. Нормирование рабочего времени педагога-психолога (психолога в сфере образования) целесообразно осуществлять исходя из следующих позиций:

- из количества часов на одну ставку (36 часов на одну ставку) и количества времени, требуемых на выполнение определенных видов работы педагога-психолога;

- из количества обучающихся на одного педагога-психолога (в диапазоне от 250 до 545 человек);

– из количества классов на одного педагога-психолога в соответствии с выделенными образовательной организацией приоритетами ее деятельности на текущий учебный год;

– из «подушевого» финансирования (определяется количество ставок специалистов служб сопровождения в образовательной организации, в том числе количество ставок педагогов-психологов (с учетом необходимости и целесообразности привлечения психологов сферы образования к решению конкретных задач психологического сопровождения введения ФГОС общего образования)).

Проблема недостаточности, а порой и отсутствия нормативно-правовых механизмов нормирования рабочего времени педагога-психолога неоднократно отмечалась на совещаниях руководителей образования на федеральном и региональном уровнях. Целесообразно обозначить необходимость обращения к документам регионального уровня. Но в этом плане на сегодняшний день наблюдается дефицит. Следовательно, это требует разработки локальных нормативно-правовых документов в образовательной организации по вопросу рационального распределения продолжительности рабочего времени педагога-психолога (психолога в сфере образования) при выстраивании психологического сопровождения введения ФГОС общего образования<sup>3</sup>.

В определении стратегии и тактики взаимодействия руководителя образовательной организации, его заместителей и специалистов служб сопровождения по вопросам организационно-методического и психолого-педагогического сопровождения достижения обучающимися личностных и метапредметных результатов освоения образовательных программ целесообразно учитывать следующие аспекты.

В части взаимодействия «директор – заместитель директора» осуществляется SWOT-анализ целесообразности и приори-

---

<sup>3</sup> Проектирование деятельности педагога-психолога (психолога в сфере образования) в различных условиях функционирования общеобразовательной организации с учетом контингента обучающихся [Электронный ресурс] : методические рекомендации / Н. С. Вакуленко, С. Ф. Куликов, И. В. Курмаева и др. ; под ред. М. И. Солодковой. Челябинск : ЧИППКРО, 2019. 88 с. // ipk74.ru : сайт ГБУ ДПО ЧИППКРО. Режим доступа: <https://ipk74.ru/upload/iblock/bf6/bf61931fedfbfa4a45331fba4185cbf.pdf> (дата обращения: 20.05.2019).

тетности отдельных задач, разрабатывается нормативно-правовая база, обеспечивающая решение проблем, а также определяется стратегия решения выделенных проблем конкретной творческой (проектной) группой педагогов.

В части взаимодействия «заместитель директора» – «методист (руководитель школьного методического объединения)» конкретизируются тактика и организационно-методические механизмы решения обозначенной проблемы, в том числе в рамках работы той или иной творческой (проектной) группы педагогов.

В части взаимодействия «методист (руководитель школьного методического объединения)» – «педагог-психолог» осуществляется модерирование процесса работы творческой группы, в том числе психолого-методическое сопровождение реализации выбранной технологии работы творческой группы, обеспечивающей конкретный методический продукт.

Особо стоит обозначить содержания взаимодействия «руководителя образовательной организации (директора)» и «педагога-психолога». Целесообразно включить в этот профессиональный диалог вопросы, связанные с выявлением мотивационных, личностных и социально-психологических причин возникновения барьеров педагогических работников при работе с приоритетными задачами образовательной организации в целом, анализ социально-психологических ресурсов образовательной организации.

Введение новых образовательных стандартов требует модернизации системы управления школой: важное место в образовательном процессе должно занимать психическое здоровье учащихся, индивидуализация образовательных маршрутов, создание психологически безопасной и комфортной образовательной среды, разъяснительная и информационная работа [32]. Рассмотрим далее более подробно обозначенные аспекты.

#### *Психическое здоровье учащихся*

В ситуации, когда в ходе образовательного процесса увеличиваются нагрузки на ребенка (не важно, эмоциональные или учебные), субъектами образовательного процесса планируется желание не «перегрузить» ребенка, а достичь большей обученности и воспитанности в соответствии с имеющимся федеральным стандартом.

Отсутствие четких и понятных для педагогов критериев максимальной, но в то же время оптимальной нагрузки вызывает необходимость со стороны других «вспомогательных» субъектов образования контролировать состояние ребенка, уравнивая эти воздействия с имеющимися у ребенка возможностями.

*Индивидуализация* образовательных маршрутов рассматривается в широком смысле, т. е. от развития одарённости детей до сопровождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Не менее важна работа с родителями [2].

Для сохранения психического и физического здоровья, развития их одарённости педагогу-психологу совместно с педагогическим коллективом необходимо решать задачи по разработке индивидуальных образовательных маршрутов; формированию адекватной самооценки; охране и укреплению физического и психологического здоровья; профилактике неврозов; предупреждению изоляции одарённых детей в группе сверстников; развитию психолого-педагогической компетентности педагогов и родителей одарённых детей [2].

Обратимся к рассмотрению основных направлений деятельности педагога-психолога, представленных в таблице 2.

Эффективные практики управления включают в себя элементы, связанные с управленческой поддержкой деятельности педагога-психолога и методическим обеспечением его деятельности.

В управленческую поддержку деятельности педагога-психолога необходимо включить:

1. Внесение в план школы диагностических, развивающих и обучающих мероприятий психологической службы по реализации ФГОС.

2. Создание условий для реализации сотрудничества педагогов и педагогов-психологов (организация и поддержка управленческими решениями работы психологических консилиумов, контроль за выполнением решений консилиумов и проведением запланированных психолого-педагогических мероприятий и т. д.).

3. Создание общешкольной концепции сотрудничества с родителями.

4. Создание кабинета психолого-педагогического сопровождения, обеспечение необходимыми материалами и оборудованием для осуществления деятельности педагога-психолога.

### Основные направления деятельности педагога-психолога

	Задачи	Основные виды деятельности
Учащиеся и ученические коллективы	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Отслеживание психического развития конкретных детей, уровня сформированности универсальных учебных действий на отдельных возрастных этапах.</li> <li>– Учет возрастных и индивидуально-психологических возможностей учащихся в образовательном процессе.</li> <li>– Оказание комплексной психолого-педагогической помощи учащимся, испытывающим трудности в обучении и развитии.</li> <li>– Развитие психологической компетентности учащихся.</li> <li>– Создание условий для социально-психологического развития ученических коллективов</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Психолого-педагогическая диагностика сформированности универсальных учебных действий, участие в мониторинге реализации ФГОС.</li> <li>– Развивающая работа со всем ученическим коллективом.</li> <li>– Психологическое обучение и просвещение школьников.</li> <li>– Коррекционно-развивающая и консультативная работа с отдельными учащимися.</li> <li>– Диспетчерская работа</li> </ul>
Родители	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Повышение уровня психологической компетентности родителей учащихся.</li> <li>– Включение родителей в процессе решения образовательных и развивающих задач в отношении их ребенка и класса в целом</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Консультирование родителей конкретных учащихся по проблемам воспитания и психологического развития их детей.</li> <li>– Информирование и просвещение родителей.</li> <li>– Совместная развивающая работа родителей с детским коллективом</li> </ul>



	Задачи	Основные виды деятельности
Педагогический коллектив школы	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Совместное решение психолого-педагогических проблем и задач развития учащихся.</li> <li>– Предоставление педагогам психологической информации о процессе развития отдельных учащихся и ученических коллективов.</li> <li>– Участие в проектировании и анализе уроков в соответствии с требованиями ФГОС по формированию универсальных учебных действий.</li> <li>– Анализ и проектирование социально-психологической среды класса, способствующей обучению и развитию учащихся.</li> <li>– Оказание комплексной помощи ребенку, имеющему трудности в обучении и развитии</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Проектирование и анализ уроков в соответствии с требованиями ФГОС по формированию универсальных учебных действий.</li> <li>– Консультирование педагогов по вопросам, связанным с обучением, воспитанием и психологическим развитием учащихся и ученических коллективов.</li> <li>– Подготовка и проведение психолого-педагогических консилиумов.</li> <li>– Разработка и реализация совместных программ психолого-педагогической работы с отдельными учащимися или ученическим коллективом.</li> <li>– Методическая поддержка работы классного руководителя с учащимися и родителями</li> </ul>
Администрация	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Согласование планов психологической работы с планами работы других структур, программой школы, концепцией развития по реализации требований ФГОС.</li> <li>– Предоставление психологической информации, необходимой для принятия руководителем обоснованных управленческих решений</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Консультации с администрацией по вопросам деятельности психолога.</li> <li>– Информирование администрации по психологическим вопросам.</li> <li>– Совместное планирование</li> </ul>

5. Получение согласия родителей на проведение диагностических и коррекционно-развивающих мероприятий с их детьми.

6. Рассмотрение и утверждение планов и программ психологической работы.

7. Обеспечение возможностей для привлечения других специалистов к работе с трудными случаями (логопеда, психоневролога, нейропсихолога, нарколога и т. д.).

8. Предоставление времени для методической работы и обработки данных диагностики.

#### *Методическое обеспечение деятельности психолога*

1. Обеспечение педагога-психолога диагностическими материалами для проведения скрининговых исследований в классах, работающих в условиях новых ФГОС.

2. Научно-методическое обеспечение диагностики, проводимой педагогом-психологом в рамках мониторингов образовательных программ и отслеживания результатов собственной деятельности.

3. Обеспечение коррекционно-развивающими программами для организации помощи детям, учащимся в условиях новых ФГОС.

4. Обеспечение методической литературой и методическими разработками для просветительской работы с родителями и педагогами.

5. Обеспечение необходимыми методическими материалами для индивидуальной и групповой коррекционно-развивающей работы (игрушки, развивающие материалы, музыкальное сопровождение и др.).

6. Обеспечение методическими материалами для организации сотрудничества педагогов и педагогов-психологов школы (консилиумов, совместных психолого-педагогических программ и проектов и т. д.) [6].

Экспертами, принимающими участие в апробации профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)», был обозначен ряд проблем:

– несформулированность четко заданных целей профессиональной деятельности педагога-психолога в общеобразовательных учреждениях, регламентации типовых профессиональных задач и способов их решения;

– недостаточность (отсутствие) сертифицированного инструментария профессиональной деятельности педагога-психолога и института сертифицированного пользователя;

– дублирование профессиональной деятельности педагога-психолога образовательной организации и специалистов ППС-центра;

– недостаточная квалификация значительного количества педагогов-психологов в решении профессиональных задач, связанных с реализацией ФГОС общего образования.

Решение обозначенных проблем нашло отражение при подготовке Концепции развития психологической службы в Российской Федерации (декабрь 2018 г.).

Обратимся к опыту регионов в разработке моделей деятельности педагога-психолога на муниципальном уровне. Модель определяется не только и не столько квалификацией психолога (в рамках одной модели возможны различные уровни квалификации специалиста), сколько его профессиональной позицией, с одной стороны, запросом и позицией администрации – с другой, и спецификой образовательного учреждения – с третьей (общеобразовательная ли это школа или специализированная, либо это школа, ориентированная на работу с теми детьми, которым трудно учиться в большой массовой школе). Безусловно, нельзя не учитывать того, работает школа как инновационная площадка или как ресурсный центр.

В специализированных школах необходимо учитывать, что углубленное обучение различным предметам сегодня – это средство дифференциации и индивидуализации обучения за счет такой организации образовательного процесса, когда сам ученик совместно с родителями и с помощью психологической службы школы выбирает свою образовательную траекторию, исходя из интересов, способностей и возможностей. Для специализированных школ характерно многообразие форм организации образовательной деятельности (уроки, семинары, дискуссии, элективные занятия, пропедевтические курсы, конференции, интернет-проекты, интеллектуальные игры, диспуты и т. д.). В такой образовательной организации особенно актуальны систематическая психолого-педагогическая диагностика, мониторинг психологического развития и благополучия, а также психологическое сопро-

вождение одарённых детей, психологическая подготовка к участию в олимпиадах. Кроме того, психолог может организовать занятия для старшеклассников, являясь руководителем научных работ школьников, организатором ежегодных интеллектуальных городских игр по психологии.

Что же можно назвать моделью деятельности педагога-психолога? Под моделью деятельности педагога-психолога в образовательной организации понимается последовательность организационных форм работы (с педагогами, родителями и учащимися), обеспечивающая психолого-педагогическое сопровождение обучения и воспитания ребенка в образовательной организации и координацию усилий всех участников образовательного процесса.

Для специалистов муниципальных методических служб будет полезен опыт работы различных регионов Российской Федерации по моделированию деятельности педагога-психолога. Можно привести пример Самарской области, где региональный социально-психологический центр осуществляет психолого-педагогическое сопровождение в школах области. Имеется в виду тот факт, что первичная помощь оказывается в школах, а специализированная, более сложная – в центрах ППМС. Психологи являются работниками Центра, но их рабочие места находятся в школах, школы же заключают с Центром договоры, где указываются все виды и формы работы специалиста на год. Несколько иная модель работы психологической службы существует в образовательных учреждениях Санкт-Петербурга. Она включает в себя педагогов-психологов, работающих в школах, и психологические центры, находящиеся в каждом районе города. Центры заключают контракты со школами на выполнение определенных видов работ и реализуют планы в течение учебного года.

Образовательные модели описываются обычно по единому принципу: общее описание; цели, задачи и основные направления; виды деятельности в рамках каждого направления по следующей схеме: ситуация, запускающая данный вид деятельности, вид деятельности, возможные следствия его реализации; основные алгоритмы деятельности; требования к методическому обеспечению и уровню профессиональной квалификации специалиста; необходимая управленческая поддержка модели; «сопряженный функционал» других специалистов (те новые функции, которые появляются

ся у педагогов, завучей, социальных работников и т. д. в связи с реализацией специалистом того или иного направления работы), перечень обязательной документации специалиста. При создании модели желательно следовать указанной схеме.

В качестве примера структурирования деятельности на муниципальном уровне можно привести пример выстраиваемой в г. Череповце модели работы с одарёнными детьми. Запросы на проводимую работу, а также организационная помощь поступают от специалистов управления образования мэрии города, методистов Череповецкого филиала АОУ ВО ДПО «ВИРО» и Центра детского творчества и методического обеспечения. Последние годы особенно остро стоит необходимость сетевого взаимодействия, так как нет мощного координационного центра, которым являлся Центр повышения квалификации учителей. В таком сетевом взаимодействии выстраивается работа с одарёнными учащимися образовательных учреждений города, ресурсных центров (МБОУ «ЖГГ», МБОУ «СОШ № 21»), учреждений дополнительного образования, Центра организации работы с одарёнными детьми, кафедр ФГБОУ ВПО «ЧГУ». Анализируя модель работы на институциональном уровне в Череповце, необходимо отметить, что центром разнообразной деятельности с одарённым ребенком в образовательной организации часто является именно педагог-психолог. Он является основным координатором различных видов деятельности, осуществляемых администрацией школы, методическими объединениями учителей-предметников, проблемными или рабочими группами, классными руководителями, родителями.

Кроме того, при создании любой модели нужно учитывать тот факт, что при реализации нового стандарта у психологической службы образовательного учреждения появляется ряд новых функций. Прежде всего это диагностика в качестве результатов образования универсальных учебных действий.

Новым направлением деятельности специалиста является проектирование: педагог-психолог проводит психологическое проектирование или участвует в проектировании. В качестве примера подобной деятельности необходимо сослаться на опыт, который реализуется в г. Череповце в настоящее время, когда в сетевом взаимодействии с ФГБОУ ВПО «Череповецкий

государственный университет» в социально-психологическом проектировании в школах принимают участие творческие группы, состоящие из педагога-психолога, студента-волонтера и ученика школы. В марте 2015 г. в ЧГУ состоялась защита разработанных психолого-педагогических проектов.

Эти факты, безусловно, будут иметь значение при формировании моделей деятельности педагога-психолога и психологической службы в целом.

Анализируя многообразие моделей деятельности педагогов-психологов, необходимо отметить, что каждый раз, с учетом всех вышеприведенных факторов, логика модели строится исходя из специфики образовательного учреждения, запросов образовательной организации к профессиональным возможностям, функционалу специалиста. По сути, каждый раз школа создает свой заказ под ту или иную модель деятельности педагога-психолога. Однако в большей степени характерна проектная модель управления, когда педагог-психолог включен в команду, работающую в рамках обозначенного на педсовете направления. Это может быть инновационный проект, работа с одарёнными детьми, работа в различных направлениях реализации ФГОС и т. д. Педагог-психолог в рамках этой деятельности не столько ждет запроса, сколько сам формулирует его и для себя, и для других специалистов образовательного учреждения. Педагог-психолог может работать не в одной проблемной группе. Тогда все виды работ сводятся в годовой план работы педагога-психолога, реализуемый в различных организационных формах. Руководит деятельностью педагога-психолога директор образовательного учреждения.

На современном этапе развития психологической службы в образовании, при увеличении потребности в психолого-педагогическом сопровождении разнообразных процессов, происходящих в современной школе, не существует жестких критериев или требований при выборе модели или приоритетных направлений деятельности специалиста, однако многие исследователи отмечают, что нерегламентированная жизнь педагога-психолога, полная свободы действий, осложнит организацию востребованной для образования системы психологической работы, и поэтому создание скоординированной модели или моделей облегчит работу как опытного, так и молодого специалиста.

## **Раздел IV.**

# **Организация на муниципальном уровне системы повышения уровня психолого-педагогической готовности педагогических работников к реализации трудовых функций в условиях введения и реализации ФГОС основного общего образования**

Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования<sup>4</sup> устанавливают в качестве требования к компетенции педагогических работников не только наличие у педагогов предметных и специфических педагогических знаний, умений и навыков, но и соответствующих личностных качеств и педагогического мастерства. При этом педагогическое мастерство определяется наличием профессионального опыта, достаточного для того, чтобы грамотно подобрать средства для конкретного предмета, темы, условий образовательного процесса, умением грамотно структурировать средства (определять взаимосвязь между элементами), четко определять функции всех этих средств таким образом, чтобы они в максимальной степени соответствовали задачам сохранения здоровья и развития образованности обучающихся, способности создания и внедрения своей собственной здоровьесберегающей технологии; умением выстраивать эти технологии, осуществлять оперативную диагностику, моментально учитывать ее результаты, оперативно корректировать свою деятельность.

Однако знание и осуществление педагогом своих трудовых функций еще не гарантирует достижение за разумный срок необходимого уровня всех установленных стандартом результатов. Эти параметры являются критическими и определяются в

---

<sup>4</sup> Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Утвержден приказом Минобрнауки России от 17 мая 2012 г. № 413. Режим доступа: <http://base.garant.ru/70188902/>.

том числе уровнем психолого-педагогической готовности педагогических работников к реализации своих трудовых функций по профессиональному стандарту [34].

Эти компетенции педагогического работника определяют и результат освоения обучающимися основной образовательной программы основного общего образования (рис. 7).

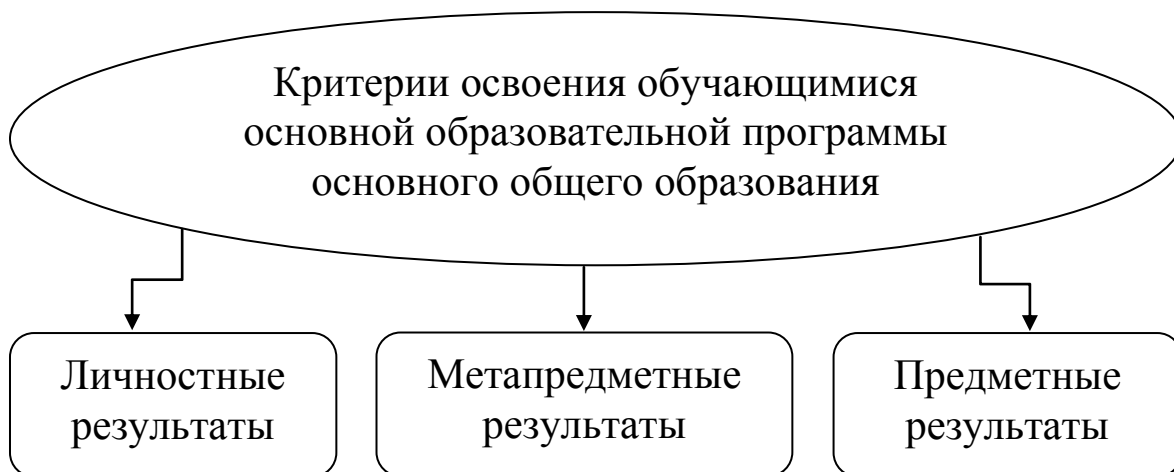


Рис. 7

Психолого-педагогическая готовность педагогического работника является составной частью общей психологической готовности к педагогической деятельности и определяется современными исследователями данного вопроса как профессиональная готовность психики специалиста (В. А. Сластенин, Ю. В. Прошунина), готовность к восприятию и решению педагогических задач (Н. В. Кузьмина), психологическая готовность к педагогической деятельности (О. В. Борденюк, Т. В. Иванова), социально-психологическая готовность к решению различного вида педагогических задач (А. А. Деркач).

При рассмотрении проблемы готовности к педагогической деятельности основной акцент направлен на определение необходимого и достаточного количества профессиональных знаний, педагогических умений и качеств личности как для осуществления вообще педагогической деятельности, так и конкретной педагогической профессии.

В русле новой парадигмы образования, основанной на идее создания условий для целостного проявления и развития личностных функций субъектов педагогического процесса, глав-



ным требованием к подготовке обучаемого становится сформированность у него готовности к профессиональной деятельности. В работах В. А. Сластенина, Н. А. Сорокина они определяют ее как эмоционально-волевую устойчивость, выдержку, педагогический такт, профессионально-педагогическое мышление, позволяющее анализировать свою деятельность, предвидеть результаты работы; психологическую наблюдательность, способность к идентификации себя с другими, динамические качества личности, такие как энергия, инициативность. В. А. Сластенин подчеркивает роль педагогического действия в качестве исходного компонента овладения специальными умениями: наблюдать и оценивать педагогические явления в условиях процесса обучения, их перспективность; анализировать факты педагогической деятельности, их индивидуальное содержание во взаимосвязях с другими элементами; развивать в себе способности адаптации к тем или иным условиям деятельности в изменяющихся обстоятельствах; владеть искусством профессиональной выразительности как одним из компонентов педагогической техники [50, с. 140].

По мнению С. И. Архангельского, готовность педагога вообще отражается «в умении хорошо, мастерски преподавать свой предмет, доступно, глубоко излагать учебную информацию, увлекать потребностью знаний, возбуждать в них (учащихся) трудолюбие и упорство, стремление самостоятельно находить решение научных задач, развивать ширину их взглядов и гибкость мышления» [4, с. 330]. Анализ исследования проблемы психолого-педагогической готовности позволяет сделать вывод о том, что понятие «готовность» многоаспектно и включает как психические состояния, качества личности, так и собственно деятельность, выраженную в профессиональных умениях и навыках. Исходя из того, что обучение выступает как специфическая форма деятельности, можно условно трактовать готовность к ее осуществлению как сложное целостное образование, в центре которого находится добросовестное отношение учителя к педагогической деятельности, устойчивые мотивы педагогической деятельности, профессионально-значимые качества личности, профессиональные знания и умения.

В структуре педагогической готовности к профессиональной педагогической деятельности выделяются следующие функциональные блоки:

- личностно-мотивационный: включает профессионально важные качества, определяющие отношение к профессиональной деятельности;

- представление о целях профессиональной деятельности: качества определяют понимание и принятие задач, цели профессиональной деятельности;

- представление о содержании деятельности и способах ее выполнения: знания и умения, необходимые для выполнения профессиональной деятельности;

- информационный блок: качества, обеспечивающие восприятие, переработку и сохранение информации, необходимой для выполнения профессиональной деятельности;

- управление деятельностью и принятие решений: качества обеспечивают планирование, контроль и оценку собственной профессиональной деятельности.

Каждый блок включает перечень профессионально важных качеств, которые оказывают значимое влияние на эффективность профессиональной педагогической деятельности.

Психологическая готовность педагога к профессиональной деятельности проявляется:

- в форме установок (как проекции прошлого опыта на ситуацию «здесь и сейчас»), предшествующих любым психическим явлениям и проявлениям;

- в виде мотивационной готовности к «приведению в порядок» своего образа мира (такая готовность дает человеку возможность осознать смысл и ценность того, что он делает);

- в виде профессионально-личностной готовности к самореализации через процесс персонализации.

Кроме того, если педагог будет ориентироваться только на знание трудовых функций, без владения вопросами введения и реализации ФГОС основного общего образования и касающихся педагогической готовности к содействию здоровьесбережению обучающегося, это существенно увеличит нагрузку на обучающегося, тем самым негативно отразится на его успеваемости, здоровье, достижении метапредметных

и личностных результатов в освоении образовательных программ.

Введение образовательного стандарта требует активного участия педагога-психолога в разработке отдельных блоков основной образовательной программы, оказания помощи педагогам в планировании урока с учетом требований ФГОС ООО, консультирования учителей по вопросам связанным с индивидуальными особенностями обучающихся. Также значительна роль психолога в разработке пакета психодиагностических методик, направленных на диагностику индивидуальных особенностей обучающихся. Работа педагога-психолога, таким образом, становится необходимым элементом системы управления образовательным процессом школы. Данный процесс взаимодействия педагога-психолога также будет положительно влиять на формирование у педагога психолого-педагогической готовности к реализации трудовых функций. Стоит отметить, что эффективность работы зависит не только от знаний и умений, но в большой степени от того, как педагог решает профессиональные задачи, что движет им, каков он сам и стиль его работы.

Организация на муниципальном уровне системы повышения уровня психолого-педагогической готовности педагогических работников к реализации трудовых функций в условиях введения и реализации ФГОС общего образования заключается в создании условий, способствующих преодолению трудностей, возникающих у педагогических работников на этапе введения ФГОС:

- упрощенное понимание сущности и технологии реализации системно-деятельностного подхода;
- недостаточная готовность педагогических работников к планированию и организации образовательного процесса в соответствии с требованиями ФГОС;
- традиционный подход к проведению, анализу и самоанализу урока и стремление придерживаться старых подходов к оценке деятельности учителя;
- принципиальная новизна вопросов инструментально-методического обеспечения достижения и оценки планируемых результатов (личностных, метапредметных и предметных) [34].

Организация на муниципальном уровне системы повышения уровня психолого-педагогической готовности педагогов к реализации трудовых функций в условиях введения и реализации ФГОС основного общего образования должна оказывать содействие педагогам по предотвращению возникновения у них синдрома эмоционального выгорания и других негативных факторов, влияющих на весь процесс образования.

– *Определение краткосрочных и долгосрочных профессиональных и жизненных целей.* Это не только обеспечивает обратную связь, свидетельствующую о том, что человек находится на правильном пути, но и повышает долгосрочную мотивацию. Достижение краткосрочных целей – успех, который повышает степень самовоспитания.

– *Использование тайм-аутов.* Для обеспечения психического и физического благополучия очень важны тайм-ауты, т. е. отдых от работы и других нагрузок. Иногда необходимо убежать от жизненных проблем и развлечься, найти занятие, которое было бы увлекательным и приятным.

– *Овладение умениями и навыками саморегуляции.* Овладение такими психологическими умениями и навыками, как релаксация, идеомоторные акты, определение целей и положительная внутренняя речь, способствует снижению уровня стресса, ведущего к выгоранию.

– *Профессиональное развитие и самосовершенствование.* Одним из способов предохранения от синдрома эмоционального сгорания является обмен профессиональной информацией с представителями других служб. Вообще, сотрудничество дает ощущение более широкого мира, чем тот, который существует внутри отдельного коллектива. Для этого необходимо содействие в прохождении педагогом различных курсов повышения квалификации, участие во всевозможных профессиональных, неформальных объединениях, конференциях, где встречаются люди с опытом, работающие в других системах, где можно поговорить, в том числе, и на отвлеченные темы.

– *Избегание ненужной конкуренции.* В жизни очень много ситуаций, когда мы не можем избежать конкуренции. Но слишком уж большое стремление к преодолению создает напряжение и тревогу, делает человека излишне агрессивным, что спо-

собствует, в свою очередь, возникновению синдрома эмоционального выгорания.

– *Эмоциональное общение.* Когда специалист анализирует свои чувства и ощущения и делится ими с другими, вероятность выгорания значительно снижается или этот процесс не так явно выражен. Поэтому рекомендуется, чтобы сотрудники организаций в сложных рабочих ситуациях обменивались мнениями с коллегами и искали у них профессиональной поддержки. Если работник делится своими тревогами с коллегами, желающими слушать, те, вероятно, могут найти для него разумное решение возникшей проблемы.

– *Содержание хорошей спортивной формы.* Между телом и разумом существует тесная взаимосвязь. Хронический стресс воздействует на человека, поэтому очень важно поддерживать хорошую спортивную форму с помощью физических упражнений и рациональной диеты. Неправильное питание, злоупотребление спиртными напитками, табаком, уменьшение или чрезмерное повышение массы тела усугубляют проявление синдрома эмоционального выгорания.

Учитывая специфику учительского труда, подчеркиваем, что в основе психолого-педагогической готовности к педагогической деятельности лежит комплексная способность к деятельности, в которой необходимо выделить такие структурные компоненты психологической готовности педагога, как:

а) проект – положительное отношение к данному виду деятельности, желание им заниматься;

б) когнитивный – наличие необходимых знаний, умений, представлений

в) гностический – овладение средствами и приемами реализации различных аспектов деятельности;

г) эмоционально-волевой – самоконтроль и эмоциональная устойчивость;

д) оценочный – самооценка профессиональной подготовленности.

Психолого-педагогическая готовность к профессиональной деятельности предполагает отрефлексированную направленность на работу с другими людьми, мировоззренческую зрелость человека, широкую и системную профессионально-

предметную компетентность, а также дидактическую потребность и потребность в аффилиации.

Включаемость в работу предполагает активное взаимодействие с другими людьми. Характеризуется легкостью и адекватностью установления контакта с другим человеком, умением следить за реакциями собеседника, умением слушать и слышать, а также получать удовольствие от общения. Считается, что для того, чтобы человек был готов к выполнению определенной деятельности, нужны знания, умения, навыки, определенный интеллектуальный уровень (операционный компонент), настроенность и решимость совершить соответствующие действия (мотивационный компонент). По этому поводу отметим, что реальные достижения индивида в деятельности определяют именно личностные качества, его настойчивость, увлеченность, особенности темперамента.

Низкая степень психологической готовности к деятельности приводит к неадекватным реакциям, ошибкам, к несоответствию функционирования психических процессов и тех требований, которые предъявляются ситуацией. Психологическая готовность к деятельности изначально включает и дополнительные психические резервы личности. После того, как определены причины, вызвавшие данные состояния личности, может отмечаться ситуативное включение человека с целью коррекции отдельных действий, состояний и программ. Высший уровень (необходимый и достаточный) психологической готовности личности к профессиональной деятельности может быть отмечен как способность планировать течение собственной профессиональной жизни и осуществлять контроль и регуляцию профессиональной деятельности, основываясь на анализе собственного состояния, структуры профессиональной деятельности, ее результатов, сверяя их с профессионально заданными образцами [34].

Одним из важных критериев готовности ОУ к введению ФГОС является учебно-методическое обеспечение.

С учебниками нового качества связывают возможности повышения уровня образованности и достойные показатели обученности учащихся на фоне международных стандартов.

Сегодня издательства предлагают широкий спектр учебной литературы, демонстрируя свой продукт как лучший образец практического педагогического опыта.

Необходимо проводить мероприятия по ознакомлению с системами учебников и учебно-методических комплектов, отвечающих требованиям ФГОС – это семинары, вебинары, интернет-конференции с участием представителей издательств, авторов учебников, с представлением предметных линий учебников, учебно-методической литературы, мультимедийных и интерактивных приложений.

На сайте ЦРО необходимо регулярно размещать презентационные материалы о новинках учебно-методической литературы.

Необходимо отметить новый порядок формирования федеральных списков учебников. Приоритет получают системы (комплекты) взаимосвязанных учебников по разным предметам.

Необходимо усилить информационную составляющую методического сопровождения ФГОС через сайт ЦРО, например организация виртуального консультационного пункта по вопросам введения стандартов на новом информационном ресурсе ЦРО.

Департаментам образования необходимо разрабатывать проекты комплексных целевых программ, направленных на развитие образования, в которых предусматривать усиление работы с кадрами, в том числе проведение востребованных семинаров, курсов повышения квалификации. Таким образом, у образовательных учреждений, являющихся носителями инновационных практик, появятся дополнительные возможности диссеминации практического опыта. Также необходимо планировать организацию научного сопровождения инновационной деятельности и другое.

#### **Примеры семинаров по теме**

«Особенности использования образовательных технологий в условиях реализации ФГОС основного общего образования»:

- целевые установки общего образования;
- содержание основных положений стандарта и пакета сопровождающих его нормативных, инструктивно-методических и информационных материалов;
- новые подходы к реализации образовательных технологий;
- методы обучения и достижения нового качества образования.

## Пример повестки Городской школы методиста

«Современная государственная политика в сфере образования»:

- Федеральные государственные образовательные стандарты в контексте государственной политики в образовании.
- Учебники нового поколения.
- ФГОС основного общего образования: содержание и технологии введения.

Таблица 3

### Примерный план работы городского методического совета на учебный год

№ п/п	Наименование	Сроки	Ответственный
1.	<i>Заседания совета</i>		
1.1.	Методическая поддержка педагога на этапе подготовки к реализации ФГОС		
1.2.	Итоги расширенного заседания ГМС		
1.3.	Организация работы методиста по оказанию методической поддержки педагогу на этапе подготовки к реализации ФГОС		
1.4.			
1.5.	Итоговое заседание		
2.	Экспертиза инновационного педагогического опыта		
3.	Городские методические чтения «Современные технологии развивающего обучения: методология вопроса и практика»		
4.	<i>Организация работы Школы методиста (направление «Обмен методическим опытом»)</i>		
4.1.	Управление повышением профессиональной компетентности через реализацию индивидуальных программ профессионального саморазвития (для методических работников всех ОУ)		



№ п/п	Наименование	Сроки	Ответственный
4.2.	Современные технологии в компетентностном обучении и развитии одарённости		

Оказание консультационной и методической помощи педагогам, приступающим к введению ФГОС, необходимо в обязательном режиме. Здесь невозможно переоценить значимость организации на муниципальном уровне системы повышения уровня психолого-педагогической готовности педагогических работников к реализации трудовых функций в условиях введения и реализации ФГОС основного общего образования.

**Пример формирования регионального банка инновационного опыта:**

- видеоуроки и информационные материалы победителей и призеров муниципального и окружного всероссийского конкурса профессионального мастерства;
- материалы педагогов школ города для включения в виртуальную книгу «Лучшие учителя»;
- материалы педагогического опыта учителей города по профильному обучению;
- методические материалы педагогов, внедряющих современные технологии обучения и воспитания.

*Таблица 4*

**Примерная тематика семинаров**

Тема семинара	Кол-во слушателей	Место проведения	Дата проведения
Интернет-конференция «Новый образовательный стандарт: на пути к эффективной реализации основных образовательных программ с помощью учебников издательства «Промсвещение»			
Особенности учебно-методического комплекса			

Тема семинара	Кол-во слушателей	Место проведения	Дата проведения
по биологии 5–11 классов в свете перехода на стандарт нового поколения			
Формирование инновационной образовательной среды с использованием УМК			

На основе анализа «социального заказа на образование» можно говорить о том, что современное гражданское общество, то есть заказчики, предъявляют школам специфические требования, одним из которых является требование на устойчивую сформированность психолого-педагогической готовности педагогических работников к реализации трудовых функций в условиях введения и реализации ФГОС общего образования.

Заказчики при этом могут быть условно разделены на внешних (по отношению к школе) и внутришкольных. Если ранее главным и фактически монопольным заказчиком было государство, то сегодня и по закону, и по факту число заказчиков (а с ним – и разнообразие требований к образованию и школам) значительно возросло. В настоящее время остро стоит проблема сохранения паритета между образованностью и здоровьем обучающегося, из которой вытекает задача: как освоить образовательную программу таким образом, чтобы не нанести ущерба здоровью, но при этом выполнить требования к результатам освоения основной образовательной программы, которые утверждены федеральным государственным образовательным стандартом основного общего образования<sup>5</sup>

Применительно к стандарту система его методического обеспечения рассматривается как целенаправленный и управляемый процесс. Система предполагает взаимодействие с другими образовательными учреждениями, с управленческими

<sup>5</sup> Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Утвержден приказом Минобрнауки России от 17 мая 2012 г. № 413. Режим доступа: <http://base.garant.ru/70188902/>.

структурами, методическими службами и объединениями разных уровней.

Предназначение каждой структуры реализуется главным образом в комплексе мер, предусматривающих:

- проведение эффективной кадровой политики по обновлению и развитию учительского потенциала;
- перевод деятельности учителя в режим инновационной работы;
- совместный поиск эффективных решений задач стандарта в практической деятельности.

Системная работа и консолидация усилий всех заинтересованных лиц позволит снизить многочисленные риски при реализации трудовых функций в условиях введения и реализации ФГОС общего образования.

Переходя от теории к практике, предлагаем примерную структуру организации на муниципальном уровне системы повышения уровня психолого-педагогической готовности педагогических работников к реализации трудовых функций в условиях введения и реализации ФГОС общего образования.

Важным моментом при построении методической системы является учет требований готовности образовательной организации (далее – ОО) к введению ФГОС, поскольку психолого-педагогическая готовность педагогических работников является ее неотъемлемым компонентом.

Анализ критериев готовности к введению стандарта позволяет выделить показатели с позиции методической готовности ОО:

- в ОО разработан план методической работы, обеспечивающий сопровождение введения ФГОС;
- в ОО осуществлено повышение квалификации всех учителей;
- в ОО обеспечены кадровые, иные условия, такие как информационно-образовательная среда, учебно-методическое обеспечение для реализации основной образовательной программы в соответствии с требованиями ФГОС.

Учетом и основные проблемы, выявленные при внедрении ФГОС:

- низкий уровень мотивации педагогических работников ОО в освоении ФГОС в связи с отсроченными сроками их введения;

– недостаточный уровень информированности методических работников, педагогов о стандарте и соответственно отсутствие знаний о средствах его реализации;

– неразработанность системы научно-методического и информационного сопровождения введения ФГОС на муниципальном уровне и др.

**Пример модели методического сопровождения стандарта** – ведущие функции структурных единиц методической системы и ожидаемые конечные результаты их деятельности – представлен в таблице 5.

*Таблица 5*

Организационная структура	Ведущие функции	Деятельность	Ожидаемый результат
Координационный совет при департаменте образования по организации введения ФГОС	Управление введением ФГОС. Формирование кадровой политики введения ФГОС. Создание необходимых условий для реализации основной образовательной программы начального общего образования в пилотной школе и для распространения ее инновационного опыта внедрения ФГОС	– рассматривает предложения; – разрабатывает рекомендации; – принимает решения; – координирует внедрение решений; – оценивает качество выполнения решений	В ОУ города в режиме функционирования реализуется основная образовательная программа общего образования
Ведущая функция Координационного совета при ДО – управление введением ФГОС. Ожидаемым конечным результатом является реализация основной образовательной программы общего образования во всех школах муниципалитета			
Методический совет Центра	Создание муниципальной си-	– разрабатывает страте-	Создана и стабильно

Организационная структура	Ведущие функции	Деятельность	Ожидаемый результат
развития образования	методического сопровождения введения ФГОС	гию и тактику методического сопровождения введения ФГОС; – разрабатывает и координирует деятельность по внедрению новой модели работы с кадрами в условиях введения ФГОС	функционирует методическая система введения ФГОС. Реализуются сетевые проекты ПК. Повышено качество подготовки педагогических и управленческих кадров к введению ФГОС. Выполнены требования к уровню профессиональной подготовки педагогов для работы по новому ФГОС
Функция методического совета ЦРО – разработка стратегии и тактики методического сопровождения введения ФГОС. Конечным результатом станет реализация сетевых проектов ПК и повышение качества профессиональной подготовки педагогов			
Городской методический совет	Участие в управлении муниципальной системой методического сопровождения введения ФГОС	Рассматривает, принимает решения, вырабатывает предложения по актуальным вопросам мето-	Городской методический совет

Организационная структура	Ведущие функции	Деятельность	Ожидаемый результат
		<p>методической деятельности по введению ФГОС</p>	
<p>Городской методический совет как орган общественного управления методической деятельностью вырабатывает предложения по введению ФГОС на муниципальном уровне, участвует в организации экспертизы инновационного методического продукта</p>			
<p>Муниципальный консультационный пункт введения ФГОС</p>	<p>Оказание методической и консультативной помощи образовательным учреждениям, педагогам, приступающим к введению ФГОС в обязательном режиме</p>	<p>– обобщает и презентует на муниципальном уровне инновационный опыт, отмеченный внешней экспертизой; – пополняет банк данных педагогического опыта по введению ФГОС</p>	<p>Повышен уровень профессиональной компетенции административных и педагогических команд ОУ</p>
<p>Муниципальный консультационный пункт осуществляет свою деятельность введения ФГОС. Его конечным результатом является повышение уровня профессиональной компетенции административных и педагогических команд ОУ</p>			

Стоит отметить, что для реализации на муниципальном уровне системы повышения уровня психолого-педагогической готовности педагогических работников к реализации трудовых функций в условиях введения и реализации ФГОС общего образования необходимо создавать условия во всех общеобразовательных учреждениях. Пример по созданию условий в ОУ во всех общеобразовательных учреждениях для реализации основных образовательных программ, обеспечивающих реализацию федеральных государственных образовательных стандартов общего образования, приведен в таблице 6.

Таблица 6

Мероприятие	Планируемый результат	Показатели выполнения (результат реализации мероприятия)	Задачи и планируемые показатели по реализации направления
<b>Изменение школьной инфраструктуры</b>			
<b>9. Создание условий во всех общеобразовательных учреждениях для реализации основных образовательных программ, обеспечивающих реализацию федеральных государственных образовательных стандартов общего образования:</b>			
а) нормативно-подушевое финансирование на основе утвержденных региональных нормативов финансирования с учетом соблюдения требований к условиям реализации основных образовательных программ	Нормативно-подушевое финансирование на основе региональных нормативов финансирования с учетом соблюдения требований к условиям реализации основных образовательных программ	Финансирование 100% муниципальных образовательных учреждений, реализующих основную общеобразовательную программу общего образования, осуществлялось на основе региональных нормативов на одного учащегося (в части расходов на оплату труда, начисления на выплаты по оплате труда, учебные расходы)	Нормативно-подушевое финансирование на основе региональных нормативов финансирования с учетом соблюдения требований к условиям реализации основных образовательных программ
б) обеспечение права граждан на выбор образовательного учреждения, включая	Развитие системы ППМС сопровождения образовательного	В 100% образовательных организаций педагогами, психологами,	ППМС сопровождение реализации ФГОС дошкольного,

Мероприятие	Планируемый результат	Показатели выполнения (результат реализации мероприятия)	Задачи и планируемые показатели по реализации направления
детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов, через создание соответствующих условий, в том числе в общеобразовательных учреждениях	<p>процесса.</p> <p>Расширение вариативности и повышение доступности получения образования детьми-инвалидами и детьми с ограниченными возможностями здоровья.</p> <p>Расширение вариативности и повышение доступности получения образования детьми-инвалидами и детьми с ограниченными возможностями здоровья</p>	<p>учителями-логопедами, учителями-дефектологами, социальными педагогами осуществлялось ППМС</p> <p>сопровождение образовательного процесса по актуальным направлениям:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– сопровождение реализации ФГОС дошкольного и общего образования;</li> <li>– сопровождение учащихся, испытывающих трудности в социальной адаптации;</li> <li>– обучение и воспитание детей с ОВЗ, детей-инвалидов в условиях интегрированного и инклюзивного образования.</li> </ul> <p>Организована деятельность</p>	<p>начального и основного общего образования, введения ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ.</p> <p>Развитие сети образовательных организаций, доступных для получения образования детьми с ОВЗ, детьми с инвалидностью</p>



Мероприятие	Планируемый результат	Показатели выполнения (результат реализации мероприятия)	Задачи и планируемые показатели по реализации направления
		ПМП консилиумов в детских садах и школах	
<b>10. Развитие дистанционного образования, в том числе распространение отработанных в ходе реализации приоритетного национального проекта «Образование» моделей организации дистанционного обучения детей-инвалидов, нуждающихся в обучении на дому</b>			
	Расширение возможностей получения образования детьми с ОВЗ и детьми-инвалидами дистанционно, а также в сочетании очно-дистанционных форм	Указать численность детей-инвалидов, получающих образование на дому с использованием дистанционных образовательных технологий	Расширение возможностей получения образования детьми с ОВЗ и детьми-инвалидами дистанционно, а также в сочетании очно-дистанционных форм
<b>11. Приведение зданий образовательных учреждений в соответствие с современными санитарно-гигиеническими требованиями</b>			

Реализация поставленных задач введения стандарта должна осуществляться при непосредственном участии городского методического совета как органа общественного управления методической деятельностью на муниципальном уровне.

На тематических и расширенных заседаниях ГМС необходимо рассматривать вопросы по организации методической поддержки педагога на этапе подготовки к реализации ФГОС. В групповой работе можно разработать алгоритм деятельности методиста по организации методической поддержки учителя.

Вопросы введения стандарта 3++ поколения необходимо рассматривать на городских методических чтениях по теме «Современные технологии развивающего обучения: методология вопроса и практика».

**Пример тематического заседания ГМЦ развивающего обучения:**

1. «Общая характеристика универсальных учебных действий. Основные виды универсальных учебных действий».

2. «Приемы и методы формирования универсальных учебных действий в образовательном процессе (действия контроля и оценки)».

3. «Условия развития универсальных учебных действий в образовательном процессе».

В связи с обострившейся проблемой организации на муниципальном уровне системы повышения уровня психолого-педагогической готовности педагогических работников к реализации трудовых функций в условиях введения и реализации ФГОС общего образования необходимо отметить, что в более сложных условиях находятся и учреждения дополнительного образования, так как на сегодняшний день отсутствуют прозрачные механизмы интеграции общего и дополнительного образования в условиях введения ФГОС. Разработка подобных механизмов в нашей стране является истинно инновацией. Учреждениям дополнительного образования предстоит найти свое место в данных процессах, инициировать создание на своей базе муниципальных (окружных) экспериментальных площадок по реализации сетевых проектов воспитания и организации внешкольной деятельности, воспитательных программ, социальных проектов в соответствии с требованиями ФГОС. На рассмотрение проблем введения стандарта должна быть переориентирована деятельность городского методического центра технологий дополнительного образования.

В качестве примера ключевых вызовов образования, как было отмечено в первом разделе, выступают проблемы цифрового образования. При этом виртуальная реальность становится площадкой для формального и неформального общения, совершения покупок, создания групп по интересам. Это обуславливает необходимость изучения рисков интернет-среды, кото-

рая оказывает влияние на развитие личности в виртуальном пространстве.

Кризисные ситуации зачастую вызывают изменения в системе ценностных ориентаций ребенка. Кризис ставит личность учащегося перед необходимостью поиска, обретения новых, соответствующих ситуации способов взаимодействия с родителями, учителями, т. е. его социальным окружением. Соответственно кризисное состояние – это психологическое состояние человека (в нашем случае учащегося), внезапно пережившего субъективно значимую и тяжело переносимую психическую травму (например, вследствие резкого изменения образа жизни) или находящегося под угрозой возникновения психотравмирующей ситуации.

Сейчас на федеральном и региональном уровнях существенное внимание уделяется формированию в школах особой социокультурной среды. Основной характеристикой такой среды является свободный доступ учащихся к разнообразным источникам информации. Массовое распространение сети интернет оказывает непосредственное влияние на процессы социализации представителей «Z-поколения» (как часто называют наших учащихся). Они проводят значительное количество времени в киберпространстве, при этом часто теряя способность личностного развития в реальной среде, утрачивая интерес к приобретению навыков взаимодействия и эффективных, ничем не опосредованных коммуникаций. Иными словами, интернет-среда характеризуется наличием рисков, актуализирующих кризисные состояния у учащихся.

В то же время педагоги и психологи сталкиваются с очевидной тенденцией развития системы, а именно наличием устойчивой взаимосвязи процессов обучения и воспитания детей и подростков с интернет-средой. Безусловно, доступность информации, легкость ее получения, многообразие представленной в рамках интернет-среды литературы выступает несомненным плюсом киберпространства. Однако актуальным становится вопрос об опасности интернет-среды, о наличии факторов, актуализирующих кризисные ситуации.

Учащиеся проводят значительное количество времени в социальных сетях, в которых за масками «аватаров» и «никнов»

разворачивается виртуальная коммуникация. Педагоги и психологи обращают внимание на интенсивное погружение в виртуальное пространство, которое приводит к снижению заинтересованности в реальном общении. Частое использование интернет-ресурсов чревато повышенной утомляемостью и раздражительностью учащихся, снижением внимания и ослаблением волевой регуляции. Сейчас наблюдается рост числа детей с расстройствами аутистического спектра, синдромами дефицита внимания и гиперактивности. Одарённые дети в интернет-пространстве попадают в особую группу риска, поскольку для данной категории детей характерен непрагматический риск, интерес к непознанному и ненасыщаемая познавательная активность.

Риски интернет-пространства, провоцирующие внутриличностный конфликт у пользователя, можно разделить на ряд групп. Первая группа рисков – электронные риски (киберриски) – отражают возможности хищения персональной информации, риски вирусных атак, онлайн-мошенничества, распространения спам-контента и установки на персональные компьютеры вредоносного программного обеспечения. Важным фактором безопасности выступает защита аккаунтов в социальных сетях, вследствие взлома которых возможно распространение спам-контента.

Особо обращаем внимание на вторую группу рисков, наиболее опасных с позиции актуализации кризисных состояний, а именно на контентные риски. Ряд материалов, а именно: текстов, визуальных, аудио- и видеофайлов, содержат насилие, нецензурную лексику, информацию, разжигающую расовую ненависть, пропаганду суицида, нездорового образа жизни, наркотических веществ. Данная информация может нанести детям психологическую травму.

К третьей группе рисков относятся коммуникационные риски, в основе которых лежит опасность оскорблений и нападок со стороны других интернет-пользователей. Особое внимание стоит обратить на явление, называемое интернет-буллингом, которое представляет собой травлю детей и подростков в интернет-среде, что опасно актуализацией кризисного состояния и дезадаптацией поведения, тенденцией к су-

ицидальному поведению учащихся. Ложное ощущение безнаказанности может провоцировать недопустимый стиль коммуникации, который был бы неприемлем и опасен при реальном общении.

Четвертую группу рисков составляют потребительские риски. Учащиеся, совершая интернет-покупки, могут потратить значительные суммы своих родителей, если мошенники получают доступ к информации о платежах. Кража персональной информации опасна использованием данной информации в преступных целях, в том числе с целью шантажа.

Интернет-среда как хранилище разнообразной информации представляет собой не только образовательный ресурс, помогающий детям и подросткам более эффективно работать с информацией, но и комплексный фактор риска, подрывающий безопасность обучающихся. Социальное расторможение в интернет-среде существенно снижает морально-нравственный уровень коммуникации в социальных сетях и мессенджерах. Кроме того, среди учащихся не редкостью стало бесцельное времяпрепровождение, «виртуальное бродяжничество» в социальных сетях. Список интернет-зависимостей пополняется новыми их видами, такими как «лайкопристрастие» и «цифровые беспризорники».

Полностью запретить пользоваться интернет-ресурсами невозможно, однако педагогам, психологам, родителям необходимо проводить работу по просвещению детей и подростков в отношении правильного и безопасного поведения в интернет-среде.

Виртуальная реальность позволяет моделировать новый мир и конструировать иную идентичность, обладающую идеальным набором качеств и характеристик [14]. Это значительно упрощается благодаря тому, что «идеальное Я» выстраивается из готового набора виртуального материала. Деформации идентичности в интернет-среде указывают на неудовлетворенность учащегося реальной идентичностью и являются следствием кризиса идентификации. Виртуальное пространство превращается в платформу для реализации тех качеств индивида, проигрывания тех ролей и переживания тех эмоций, которые оказываются фрустрированными в реальной жизни.

При работе с обучающимися, оказавшимися в кризисной ситуации, необходим комплекс целенаправленного педагогического воздействия. Деятельность педагога должна быть направлена на оказание влияния на поведение, чувства и эмоции обучающегося с целью воздействия на него и окружающую его социальную среду. Педагогу важно проявлять эмпатию – способность сопереживать, оценить его потенциал, прежде чем применять ту или иную методику работы. Прежде чем оказывать какую-либо помощь, важно понять структуру кризисной ситуации, определить потребности обращающегося за помощью. Важно проявлять активность в установлении контакта с учащимся, переживающим кризис. Значимо обнаружить тот способ и уровень контакта, который доступен учащемуся [35].

Осуществление социально-психологической помощи обучающимся предполагает эмоциональную поддержку; направление (ведение), управление; информирование; психологическое вмешательство (интервенция); выявление негативных социально-психологических механизмов (психическое заражение, паника, слухи) и управление ими (нейтрализация). Педагогу важно понимать, что кризис – это процесс личностного развития, в том случае, если он будет преодолен позитивно, личность перейдет на качественно новую ступень. Актуальна также методика регуляции на основе аутогенной тренировки.

Таким образом, проблемы развития готовности и психолого-педагогической педагогической компетентности педагогов к обеспечению достижения обучающимися личностных и метапредметных результатов образования ставят вопросы как к содержанию дополнительного профессионального образования, так и к поиску новых форм его организации, в том числе поддержанных на уровне муниципальных методических служб и муниципальных органов управления образования.

## Библиографический список

1. Адушкина, К. В. Психолого-педагогическое сопровождение субъектов образования / К. В. Адушкина, О. В. Лозгачёва. – 2017. – 163 с.

2. Алипханова, Ф. Н. Критерии и показатели сформированности рефлексивной позиции у будущего педагога-психолога / Ф. Н. Алипханова, З. А. Абдулкадырова // Мир науки, культуры, образования. – 2015. – № 6. – С. 7–8.

3. Алипханова, Ф. Н. Современные требования к профессиональной подготовке педагогов-психологов по осуществлению психологического просвещения родителей / Ф. Н. Алипханова, Я. З. Газиева // Мир науки, культуры, образования. – 2015. – № 6. – С. 8–10.

4. Архангельский, С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерности, основы и методы / С. И. Архангельский. – М. : Высшая школа, 1980. – 368 с.

5. Асмолова, Л. М. Мотивационный менеджмент как фактор успешности образовательной организации в условиях введения ФГОС // Л. М. Асмолова // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2016. – № 4 (31). – С. 33–48.

6. Бадьина, Н. П. Формирование готовности педагогов-психологов к психологическому сопровождению инновационной деятельности в образовательном учреждении / Н. П. Бадьина, Л. А. Дементьева // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2011. – № 2 (7).

7. Баранова, Ю. Ю. Научно-прикладной проект как форма взаимодействия учреждения дополнительного профессионального образования и школы / Ю. Ю. Баранова, А. В. Ильина // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2011. – № 3 (8). – С. 126–130.

8. Безрудный, Ф. Сущность понятия инновации и его классификация / Ф. Безрудный, Г. Смирнова, О. Нечаева // Инновации. – 1998. – № 2–3 (2).

9. Беннис, У. Дж. Как становятся лидерами: менеджмент нового поколения / У. Дж. Беннис, Р. Дж. Томас ; пер. с англ. – М. : Издательский дом «Вильямс», 2006. – 208 с.

10. Быкова, В. Г. Управленец старой формации или менеджер новой формации? / В. Г. Быкова // Завуч. – 2003. – № 1. – С. 130–132.
11. Верещинская, О. В. Образовательная программа Дворца пионеров и школьников им. Н. К. Крупской (содержательный компонент) / О. В. Верещинская, Н. В. Маркина. – Челябинск : Полиграф-мастер, 2001. – 144 с.
12. Вилюнас, В. К. Психологические механизмы мотивации человека / В. К. Вилюнас. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 288 с.
13. Гильденгерш, М. Г. Инновационный менеджмент : учебное пособие / М. Г. Гильдингерш, В. К. Потемкин, О. Г. Поскочина. – СПб. : Изд-во СПб ГУЭФ. – 2009. – 84 с.
14. Горелова, Г. Г. Личность в социальном управлении : монография / Г. Г. Горелова, Г. В. Мануйлов, Е. Л. Солдатова. – Челябинск : Издательский центр ЮУрГУ, 2018. – 180 с.
15. Грязева-Добшинская, В. Г. и др. Ресурсы инновационного лидерства менеджеров: психологический инновационный аудит : учебное пособие / В. Г. Грязева-Добшинская, Ю. А. Дмитриева, В. А. Глухова, А. С. Мальцева, П. С. Глухов. – Челябинск : Издательский центр ЮУрГУ, 2016. – 240 с.
16. Зверева, В. И. Как сделать управление школой успешным? / В. И. Зверева. – М. : Педагогический поиск, 2004. – 262 с.
17. Ильина, А. В. Кадровое и методическое обеспечение введения федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования / А. В. Ильина, Ю. Ю. Баранова // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2011. – № 1 (6). – С. 120–124.
18. Инструктивное письмо Минобразования России от 24.12.01 № 29/1886-6 «Об использовании рабочего времени педагога-психолога образовательного учреждения».
19. Кетс де Врис, М. Мистика лидерства. Развитие эмоционального интеллекта / М. Кетс де Врис ; пер. с англ. – М. : Альпина Бизнес-Букс. – 2004. – 311 с.
20. Коблева, А. Л. Мотивационный менеджмент как фактор повышения эффективности управления персоналом / А. Л. Коблева // Менеджмент в России и за рубежом. – 2010. – № 2. – С. 102–106.



21. Концепции развития психологической службы в системе образования Российской Федерации на период до 2025 года, утверждена Министром образования и науки Российской Федерации от 19.12.2017. – URL: <https://минобрнауки.рф/документы/11981> (дата обращения: 14.05.2019).

22. Коротков, Э. М. Управление человеческим капиталом: эффективность, деловая репутация, креативный потенциал / Э. М. Коротков // Проблемы теории и практики управления. – 2010. – № 4. – С. 18–30.

23. Кричевский, Р. Л. Социальная психология малой группы : учебное пособие / Р. Л. Кричевский, Е. М. Дубовская. – М. : Аспект-Пресс, 2001. – 318 с.

24. Кузьмичев, И. М. Сущность мотивационного механизма в системе менеджмента управленческих процессов / И. М. Кузьмичев // Информационная безопасность регионов. – 2013. – № 2 (13). – С. 103.

25. Леонтьев, А. Н. Деятельность, сознание, личность / А. Н. Леонтьев. – М., 1977. – 303 с.

26. Леонтьев, Д. А. Методика предельных смыслов : методическое руководство / Д. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1999. – 38 с.

27. Леонтьев, Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1999. – 487 с.

28. Лобанова, Т. Н. Мотивация и стимулирование трудовой деятельности : учебник и практикум / Т. Н. Лобанова. – М. : Юрайт, 2015. – 482 с.

29. Луковицкая, Е. Г. Социально-психологическое значение толерантности к неопределенности : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Е. Г. Луковицкая. – СПб., 1998. – 14 с.

30. Маковецкая, Ю. Г. Взаимосвязь различных видов образования в деятельности педагога // Ю. Г. Маковецкая, Г. В. Петухова, С. Ю. Петухов // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. – 2016. – № 2 (6). – С. 95–105.

31. Марголис, А. А. Критерии профессиональной компетентности педагога-психолога / А. А. Марголис, И. В. Коновалова // Психологическая наука и образование. – 2010. – Т. 2010. – № 1. – С. 13–20.

32. Менщикова, И. А. Мотивационно-смысловое содержание профессиональной направленности личности студентов в процессе социализации в вузе : автореф. дис. ... канд. психол. наук / И. А. Менщикова. – Ярославль : Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, 2015. – 26 с.

33. Митина, Л. М. Личностно-профессиональное развитие учителя: стратегии, ресурсы, риски / Л. М. Митина. – М.; СПб. : Нестор-История, 2018. – 456 с.

34. Митрофанова, Л. В. Психологическая готовность педагога к профессиональной деятельности [Электронный ресурс] / Л. В. Митрофанова. – URL: <https://multiurok.ru/blog/psikhologhichieskaia-ghotovnost-piedaghogha-k-profiessional-noi-dieiatelnosti.html> (дата обращения: 15.05.2019).

35. Новикова, Е. А. Образовательный кластер «Школа – техникум» в условиях малого города / Е. А. Новикова, Н. А. Зайцева, И. А. Менщикова // Образование как фактор развития интеллектуально-нравственного потенциала личности и современного общества : материалы VI Международной научной конференции, 10–11 ноября 2016, Санкт-Петербург. – СПб. : Ленинградский гос. университет им. А. С. Пушкина, 2016. – С. 386–390.

36. Письмо Министерства образования и науки Российской Федерации от 02.03.2016 № 07-871 «О психологической службе образования в Российской Федерации».

37. Письмо Минобразования России от 24.12.2001 № 29/1886-6 «Об использовании рабочего времени педагога-психолога образовательного учреждения».

38. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 22.10.1999 № 636 «Об утверждении Положения о службе практической психологии в системе Министерства образования Российской Федерации».

39. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 20.09.2013 № 1082 «Об утверждении Положения о психолого-медико-педагогической комиссии».

40. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 24.07.2015 № 514н «Об утверждении профессионального стандарта „Педагог-психолог (психолог в сфере образования)“».

41. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18.10.2013 № 544н «Об утверждении профессионального стандарта „Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)“».

42. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 10.01.2017 № 10н «Об утверждении профессионального стандарта „Специалист в области воспитания“».

43. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 08.09.2015 № 613н «Об утверждении профессионального стандарта „Педагог дополнительного образования детей и взрослых“».

44. Приказ Минобрнауки России от 11.05.2016 № 536 «Об утверждении особенностей режима рабочего времени и времени отдыха педагогических и иных работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность».

45. Приказ Минтруда России от 18.11.2014 № 889н «Об утверждении рекомендаций по организации межведомственного взаимодействия исполнительных органов государственной власти субъектов Российской Федерации при предоставлении социальных услуг, а также при содействии в предоставлении медицинской, психологической, педагогической, юридической, социальной помощи, не относящейся к социальным услугам (социальном сопровождении)».

46. Психодиагностика толерантности личности / под ред. Г. У. Солдатовой, Л. А. Шайгеровой. – М. : Смысл, 2008. – 172 с.

47. Рекомендации Министерства общего и профессионального образования Российской Федерации от 01.03.1999.

48. Решение Коллегии Минобразования РФ от 29.03.1995 № 7/1 «О состоянии и перспективах развития Службы практической психологии образования в Российской Федерации», где впервые опубликовано Положение «О службе практической психологии образования в РФ».

49. Сладкевич, В. П. Мотивационный менеджмент : курс лекций / В. П. Сладкевич. – Киев : МАУП, 2001. – 168 с.

50. Сластенин, В. А. Педагогика : учебное пособие / В. А. Сластенин. – 5-е изд., стер. – М. : Академия, 2006. – 576. – 19 с.

51. Сухов, А. Н. Учебное пособие для вузов / А. Н. Сухов, А. А. Деркач. – М. : Академия, 2001. – 600 с.

52. Солдатова, Е. Л. Феномен виртуальной идентичности: современное состояние проблемы / Е. Л. Солдатова, Д. Н. Погорелов // Образование и наука. – 2018. – Т. 20. – № 5. – С. 105–124.

53. Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования, в том числе для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

54. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Утвержден приказом Минобрнауки России от 17 мая 2012 г. № 413 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.garant.ru/70188902/> (дата обращения: 10.05.2019).

55. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (с изм.) «Об образовании в Российской Федерации»; Федеральный закон от 06.10.2003 № 131-ФЗ (с изм.) «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации».

56. Фестингер, Л. Теория когнитивного диссонанса / Л. Фестингер ; пер. с англ. – СПб. : Речь, 2000. – 320 с.

57. Хеккаузен, Х. Психология мотивации достижения / Х. Хеккаузен ; пер. с англ. – СПб. : Речь, 2001. – 240 с.

58. Чеботарев, С. С. Мотивационные ресурсы профессионально-личностного развития практического психолога в процессе обучения в вузе : дис. ... канд. психол. наук / С. С. Чеботарев. – Белгород : Белгородский гос. университет, 2002. – 196 с.

59. Шелкоплясова, Г. С. Роль мотивационного менеджмента в эффективном управлении персоналом: теоретический аспект / Г. С. Шелкоплясова, А. Л. Коблева. // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. – 2014. – № 4 (34). – С. 160–163.

60. Яголковский, С. Р. Психология инноваций: подходы, модели, процессы / С. Р. Яголковский. – М. : Изд. дом НИУ ВШЭ, 2010. – 264 с.

61. Ященко, Е. Ф. Психология самоактуализации и становления профессионала в условиях современного образования / Е. Ф. Ященко, И. А. Менщикова, Е. Г. Щелокова, А. И. Посто-

валова, О. Н. Дунаева, О. В. Лазорак, Э. А. Саксонова. – СПб. : Изд-во «ЭЛВИ-ПРИНТ», 2016. – 194 с.

62. Locke E. A. et al. The Relative Effectiveness of Four Methods of Motivating Employee Performance. Changes in Working Life. New York: John Wiley and Sons, 1980.

# Приложения

Приложение А-1<sup>6</sup>

## **ПОЛОЖЕНИЕ о методическом объединении педагогов-психологов образовательных организаций Кыштымского городского округа**

### I. Общие положения

1.1. Настоящее положение регламентирует деятельность методического объединения педагогов-психологов образовательных организаций Кыштымского городского округа (далее – МО).

1.2. В своей деятельности МО соблюдает Конвенцию о правах ребенка, руководствуется Конституцией Российской Федерации, Законом Российской Федерации «Об образовании», федеральным законодательством и законодательством Правительства Российской Федерации, нормативными правовыми актами Министерства образования Российской Федерации и Челябинской области.

### II. Цели и задачи деятельности МО

2.1. Целями деятельности МО являются:

– развитие профессиональной компетентности и мастерства педагогов-психологов для повышения качества предоставления психологических услуг участникам образовательного процесса и другим клиентам образовательных организаций;

– создание условий для успешной профессиональной адаптации и личностного роста педагогов-психологов, развития их творческого потенциала;

– организация пространства с целью стимулирования профессионального диалога, обмена опытом и развития рефлексии у педагогов.

---

<sup>6</sup> В приложении представлен опыт работы городского методического объединения педагогов-психологов Кыштымского городского округа. Представлен фрагмент нормативно-правовой базы его деятельности (положение о городском методическом объединении, план работы на 2018/2019 учебный год).

2.2. Для решения своих целей МО решает следующие задачи:  
*в части информационной деятельности*

- изучение нормативно-правовых документов в сфере психологии образования;
- изучение новейших достижений в отечественной и зарубежной психолого-педагогической науке, инновационных технологий;
- ознакомление с новыми подходами в отечественной и зарубежной литературе по психологии, по специальной педагогике, методическими и авторскими разработками и программами;
- ознакомление с планами образовательных организаций, организующих курсы повышения квалификации;
- распространение по различным каналам (сайт, электронная почта, печатные издания и т. д.) информации о своей деятельности;

*в части психолого-педагогической деятельности*

- организация деятельности с начинающими специалистами: оказание помощи в период адаптации, создание системы профессионального и психологического сопровождения молодых специалистов;
- выработка общих подходов и технологий в диагностической, коррекционной работе педагогов-психологов: отбор содержания, выбор оптимальных методов, средств, форм;
- защита от профессионального выгорания;

*в части технологической деятельности*

- организация деятельности по выявлению, обобщению и распространению передового опыта работы педагогов-психологов образовательных организаций;
- обеспечение готовности педагогов-психологов для участия в различных методических мероприятиях, семинарах, конференциях, совещаниях и других мероприятиях, проводимых на разных уровнях;
- оказание методической помощи при подготовке учебно-методических, учебно-дидактических материалов, при составлении проектов психологических коррекционно-развивающих программ, разработке тем самообразования;

*в части экспертной деятельности*

- участие в процессе подготовки к аттестации членов МО;

– участие в работе экспертных групп, осуществляющих оценку профессиональной деятельности членов МО, оценку соответствия используемых программ, методик, пособий, дидактического материала, поставленным коррекционным задачам с учетом индивидуальных особенностей учащихся и воспитанников;

– участие в экспертизе и рецензировании коррекционно-развивающих программ, методических разработок, представленных членами МО.

III. Организация деятельности городского методического объединения (далее – МО)

3.1. Работа МО носит постоянный характер.

3.2. Деятельность МО организуется на основе планирования, разрабатываемого с учетом единой методической проблемы, содержания деятельности МО, зафиксированных в настоящем Положении. План работы МО утверждается на заседании МО.

3.3. Руководитель МО назначается руководством Управления по делам образования Кыштымского городского округа.

3.4. Рабочие заседания проводятся не реже трех раз в год. Заседания ведет председатель, которым является руководитель МО.

3.5. Решения МО оформляются протоколом, который подписывается ответственным секретарем и утверждается председателем.

3.6. МО осуществляет свою деятельность по следующим направлениям:

– диагностика профессиональных потребностей педагогов-психологов;

– обеспечение роста профессиональной компетенции педагогов-психологов;

– формирование дидактического и методического обеспечения в соответствии с нормативно-правовыми основаниями современной системы образования;

– анализ образовательных ситуаций, обобщение психолого-педагогического опыта, выявление реальных типичных проблем;

– содействие в продвижении и тиражировании опыта ведущих психологов;



- организация компьютерной базы данных о педагогах-психологах, о передовом психолого-педагогическом опыте, о носителях передовых технологий;
- пропаганда передового психолого-педагогического опыта;
- заслушивание отчетов о творческих командировках, информации с курсов;
- подбор или разработка инструментария для оценивания уровня освоения содержания образования;
- выработка совместных решений, носящих рекомендательный характер;
- участие в конференциях, проблемных семинарах, мастер-классах, творческих дискуссиях по проблемам методического обеспечения.

#### IV. Состав городского методического объединения

4.1. В основной состав городского методического объединения входят педагоги-психологи образовательных организаций Кыштымского городского округа.

4.2. В соответствии с тематикой заседаний в состав городского методического объединения могут входить социальные педагоги и учителя-логопеды образовательных организаций Кыштымского городского округа.

4.3. На заседаниях городского методического объединения могут присутствовать приглашенные специалисты, работающие как в системе образования, так и в смежных организациях.

#### V. Права и обязанности участников городского методического объединения

5.1. Руководитель и участники городского методического объединения имеют право:

- вносить предложения по совершенствованию деятельности МО;
- участвовать в работе МО путем обсуждения важнейших вопросов его деятельности;
- вносить предложения руководству управления образования (по выбору ответственного за работу городского методического объединения; по выбору способов повышения квалификации из числа вариативных: участие в конференциях, семинарах, обучение на курсах повышения квалификации, получение права на проведение семинаров, практикумов, лекций, мастер-

классов и др.; по выдвижению на участие педагогов-психологов в различных профессиональных конкурсах; по поощрению и награждению педагогов-психологов образовательных организаций).

5.2. Участники городского методического объединения обязаны:

- выполнять и соблюдать настоящее Положение;
- систематически посещать и участвовать в работе заседаний городского методического объединения;
- участвовать в мероприятиях, проводимых городского методического объединения;
- иметь собственную программу профессионального самообразования;
- владеть основами самоанализа профессиональной деятельности;
- непрерывно повышать свой уровень методической профессиональной культуры.

VI. Документация городского методического объединения

- положение о МО;
- банк данных о педагогах-психологах, входящих в состав МО;
- план работы МО на текущий год;
- анализ деятельности МО за год;
- материалы мониторинга (анкеты, диагностики, карты, исследования и т. д.);
- протоколы заседаний МО;
- аналитические материалы по итогам проведенных мероприятий;
- материалы по проведению различных форм методической работы, «Методическая копилка психолога».

**Мероприятия методического объединения  
педагогов-психологов Кыштымского городского округа**

Мероприятие	База, сроки	Ответственные
<b>Август</b>		
Заседание ГМО педагогов-психологов: Анализ работы ГМО за 2017/2018 учебный год. Корректировка плана работы на 2018/2019 учебный год	МОУ «КВШ» 29.08.18 11.00	Вакуленко Н. С., руководитель ГМО
<b>Октябрь</b>		
Тематическая проверка документации педагогов-психологов		Комиссия: Галицкова Н. В., Корабельникова Ю. Г., Вакуленко Н. С.
<b>Ноябрь</b>		
Заседание ГМО. Профессиональное самоопределение, осознание жизненных перспектив средствами бизнес-игры «Маленькие города – большие возможности»	МОУ СОШ № 3 30.10.18 9.00	Вакуленко Н. С. Леонтьева И. Н.
<b>Декабрь</b>		
Разработка заданий к городской интеллектуальной игре «Эрудит». Проведение игры	МОУ ДДТ	Творческая группа
<b>Январь</b>		
Заседание ГМО «Психологическая безопасность образовательной среды. Школьный буллинг»	МУ ЦППМС 09.01.2019	Вакуленко Н. С. Галицкова Н. В.
Конкурс «Ученик года – 2019». Психологическое сопровождение		Вакуленко Н. С. Галицкова Н. С.

Мероприятие	База, сроки	Ответственные
Конкурс «Учитель года – 2019». Психологическое сопровождение		Вакуленко Н. С. Галицкова Н. В.
Муниципальный семинар «Психологическая безопасность образовательной среды»	30.01.2019	Вакуленко Н. С. Галицкова Н. В. Шарабрина С. Г.
<b>Февраль</b>		
Встреча с участниками Школы молодых специалистов. «Особенности взаимодействия педагогов с родителями в МОУ и ДОУ»	МУ ЦППМС 27.02.2019	Вакуленко Н. С. Галицкова Н. В.
<b>Март</b>		
Единый методический день Заседание ГМО «Современные технологии диссеминации педагогического опыта»	МОУ СОШ № 2	Вакуленко Н. С.
День старшеклассника	Народный дом 21.03.2019	Шарабрина С. Г. Педагоги-психологи ОУ
Социально-психологическое тестирование		Педагоги-психологи ОУ
<b>Апрель</b>		
Муниципальный конкурс психолого-педагогических программ	МУ ЦППМС 04.04.2019	Педагоги-психологи ОУ
<b>Май</b>		
Заседание ГМО Анализ работы ГМО за 2018/2019 учебный год. Планирование деятельности МО педагогов-психологов на 2019/2020 учебный год	МУ ЦППМС	Вакуленко Н. С., руководитель ГМО

**Документы рекомендательного характера, определяющие продолжительность рабочего времени педагога-психолога, не противоречащие действующему законодательству<sup>7</sup>**

1. Решение Коллегии Минобразования РФ от 29.03.1995 № 7/1 «О состоянии и перспективах развития Службы практической психологии образования в Российской Федерации», где впервые опубликовано Положение «О службе практической психологии образования в РФ» (Приложение 1). В нем отмечается, что рабочее время педагога-психолога должно определяться в соответствии с нагрузкой – не более 500 обучающихся на одну ставку. При увеличении количества обучающихся – количество ставок также увеличивается. Рабочее время психолога организуется с учетом норм практической психологической работы с детьми разных возрастов и различными категориями взрослых.

2. Рекомендации Министерства общего и профессионального образования Российской Федерации от 01.03.1999. Продолжительность рабочего времени психолога в системе народного образования до последнего времени определялись этим документом. Они были разработаны на основе нормативов профессиональной деятельности педагогических работников, экспериментальных исследований, системы экспертных оценок специалистов народного образования, практического опыта регионов.

Рабочее время педагога-психолога в образовательных учреждениях по этим нормативам составляло 36 часов в неделю при шестичасовом рабочем дне.

3. Инструктивное письмо Минобразования России от 24.12.01 № 29/1886-6 «Об использовании рабочего времени пе-

---

<sup>7</sup> Проектирование деятельности педагога-психолога (психолога в сфере образования) в различных условиях функционирования общеобразовательной организации с учетом контингента обучающихся [Электронный ресурс] : методические рекомендации / Н. С. Вакуленко, С. Ф. Куликов, И. В. Курмаева и др. ; под ред. М. И. Солодковой. Челябинск : ЧИППКРО, 2019. 88 с. // ipk74.ru : сайт ГБУ ДПО ЧИППКРО. Режим доступа: <https://ipk74.ru/upload/iblock/bf6/bf61931fedfbfa4a45331fbea4185cbf.pdf> (дата обращения: 20.05.2019).

дагога-психолога образовательного учреждения». Данное письмо предлагается для руководства в организации деятельности педагогов-психологов службы практической психологии в системе образования Российской Федерации. Документ рекомендует руководителям государственных и муниципальных образовательных учреждений руководствоваться тем, что нагрузка педагога-психолога в образовательных учреждениях составляет 36 часов в неделю, из них:

– на индивидуальную и групповую профилактическую, диагностическую, консультативную, коррекционную, развивающую, учебно-воспитательную, культурно-просветительскую работу с обучающимися, воспитанниками, на экспертно-консультационную работу с педагогическими работниками и родителями (законными представителями) по вопросам развития, обучения и воспитания детей в образовательном учреждении, на участие в психолого-медико-педагогическом консилиуме образовательного учреждения педагог-психолог затрачивает 18 часов в неделю;

– остальное время в пределах установленной педагогу-психологу продолжительности рабочего времени (18 часов) приходится на подготовку к индивидуальной и групповой работе с обучающимися, воспитанниками; обработку, анализ и обобщение полученных результатов; подготовку к экспертно-консультационной работе с педагогическими работниками и родителями обучающихся, воспитанников; организационно-методическую деятельность (повышение личной профессиональной квалификации, самообразование, участие в методических объединениях практических психологов, супервизорство и др.); заполнение аналитической и отчетной документации (указывается, что выполнение этого вида работы педагогом-психологом может осуществляться как непосредственно в образовательном учреждении (при обеспечении администрацией образовательного учреждения необходимых условий работы, с учетом специфики и требований к профессиональной деятельности педагога-психолога), так и за ее пределами, что предусматривается правилами внутреннего распорядка образовательного учреждения).

Руководителям органов управления образованием субъектов Российской Федерации при осуществлении инспекционных

проверок в государственных и муниципальных образовательных учреждениях рекомендуется использовать установленное распределение рабочего времени педагога-психолога. Данный документ имеет свою силу по сей день.

4. Письмо Министерства образования и науки Российской Федерации от 02.03. 2016 № 07-871 «О психологической службе образования в Российской Федерации», где в пункте 1 указано, что «в целях повышения эффективности работы службы психологии образования необходимо провести работу с руководителями образовательных организаций по созданию условий для максимально эффективной работы службы психологии образования, в том числе материально-техническое оснащение (у психолога должен быть кабинет индивидуальной и групповой работы, специальное оборудование, психодиагностический инструментарий, доступ к интернет-ресурсам и т. д.)». Данный документ позволит руководителям создать условия для работы, при которых педагоги-психологи смогут оптимально распределить свое рабочее время для всех направлений деятельности.

**Программа семинара-практикума  
методического объединения классных руководителей  
Челябинского городского округа<sup>8</sup>**

Челябинский институт переподготовки и повышения  
квалификации работников образования

Центр учебно-методического и научного сопровождения  
обучения детей с особыми образовательными потребностями  
Лаборатория научно-методического сопровождения обучения  
одарённых учащихся

Управление по делам образования города Челябинска

*От согласования ключевых вызовов и  
личностных ресурсов к профессионально-  
му развитию*

**Общая характеристика программы**

Предлагаемый вариант программы – семинар-практикум с элементами тренинга профессионального развития. Предполагаемое количество участников – 30 человек. Период реализации семинара-практикума – ноябрь 2018 года. Сроки проведения – 5–6 ноября (сроки могут быть уточнены по согласованию с заказчиком). Место проведения – УМЦ города Челябинска.

**Основания проекта:**

- Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования.
- Стратегия развития воспитания Российской Федерации на период до 2025 года.
- Профессиональные стандарты работников образования.

---

<sup>8</sup> Здесь представлен фрагмент опыта сотрудничества отдела по обеспечению развитием воспитательных систем и дополнительного образования Управления по делам образования города Челябинска, городского методического объединения классных руководителей города Челябинска и лаборатории научно-методического сопровождения обучения одарённых детей ГБУ ДПО ЧИППКРО.



– Концепция развития психологической службы в системе образования Российской Федерации на период до 2025 года.

– Региональная концепция психологического сопровождения введения ФГОС общего образования в Челябинской области на период до 2020 года, в том числе дорожная карта по ее реализации.

**Цель:** развитие личностного и профессионального потенциала классных руководителя в контексте их готовности к работе с одарёнными учащимися в условиях реализации ФГОС общего образования и Стратегии развития воспитания в РФ на период до 2025 года.

**В программе:**

– развитие личностных ресурсов профессионального развития классных руководителей;

– оптимизация социально-психологического климата в *детском коллективе (коллективе учебного класса, классном коллективе)*;

– развитие навыков принятия решений в ситуациях профессионального выбора;

– снижение напряжения и психологической нагрузки в ситуациях профессиональной неопределенности;

– повышение стрессоустойчивости классного руководителя для сохранения качества и результативности профессиональной деятельности;

– формирование навыков экспертного оценивания опыта самостоятельности учащихся;

– формирование навыков экспертного оценивания развития субъектной позиции учащихся;

– повышение ресурсов командного взаимодействия для эффективного решения задач;

– развитие навыков личностной и профессиональной рефлексии классного руководителя в ситуации работы с коллективом ученического класса.

В зависимости от сочетания выбранных задач возможна корректировка программы семинара-практикума с элементами тренинга.

**Измеряемый результат:** семинар-практикум с элементами тренинга профессионального развития для педагогов городско-

го методического объединения классных руководителей города Челябинска.

**Параметры для анализа эффективности семинара-практикума:**

- навыки экспертного оценивания в работе классного руководителя;
- навыки профессиональной рефлексии;
- компетенции целеполагания и осознанного выбора в ситуациях неопределенности;
- навыки смысловой саморегуляции.

**Этапы семинара-практикума:**

**1 этап (в онлайн-режиме) – 1–4 ноября 2018 г.**

Онлайн-регистрация.

Онлайн-диагностика личностного потенциала профессиональной деятельности классных руководителей.

Работа с материалами кейса, выложенными в открытом доступе (работа с материалами возможна только после онлайн-регистрации):

- Рабочая концепция одарённости.
- Концепция психологического сопровождения введения ФГОС общего образования в Челябинской области на период до 2020 года.

*Работа с материалами кейса предполагает знакомство с указанными документами и выполнение заданий.*

**2 этап – 5 ноября 2018 г.**

Семинар-практикум с элементами тренинга профессионального развития. Пространственная организация и социодраматическое моделирование для выявления круга задач. Фокусировка проблем.

Оптимизация способов решения профессиональных проблем в работе классного руководителя.

Приемы и методы развития личностной и профессиональной рефлексии.

Тренинг развития компетенций целеполагания и осознанного выбора в ситуациях неопределенности.

**3 этап – 6 ноября 2018 г.**

Семинар-практикум.

Формирование навыков экспертного оценивания опыта самостоятельности учащихся.

Формирование навыков экспертного оценивания развития субъектной позиции учащихся.

Обсуждение возможностей субъектно-экзистенциального подхода в работе с одарёнными детьми.

Приемы и методы оптимизация социально-психологического климата в *детском коллективе (коллективе учебного класса, классном коллективе)*.

#### **4 этап – 7–22 ноября 2018 г.**

Практикум на базе своей образовательной организации: отработка приемов и методов экспертного оценивания опыта самостоятельности учащихся и развития их субъектной позиции.

Индивидуальные консультации участников семинара-практикума на базе ЧИППКРО (ул. Худякова, 20, ауд. 101, 8 (351) 211-54-09).

#### **5 этап – 23 ноября 2018 г.**

Рефлексивный семинар «Применение экспертного оценивания опыта самостоятельности учащихся и развития их субъектной позиции».

#### **Руководители проекта:**

*Маркина Нина Витальевна*, ведущий научный сотрудник лаборатории научно-методического сопровождения обучения одарённых учащихся ЧИППКРО, кандидат психологических наук, бизнес-тренер, докторант Института изучения детства, семьи и воспитания РАО (Москва).

*Качуро Ирина Леонидовна*, начальник отдела обеспечения развития системы воспитания и дополнительного образования Управления по делам образования города Челябинска, кандидат педагогических наук.

#### **Соисполнители проекта:**

*Менщикова Ирина Александровна*, доцент, старший научный сотрудник Центра учебно-методического и научного сопровождения обучения детей с особыми образовательными потребностями ЧИППКРО, кандидат психологических наук, эксперт УМО в сфере образования в Челябинской области.

*Маковецкая Юлия Геннадьевна*, заведующий лабораторией научно-методического сопровождения обучения одарённых учащихся ЧИППКРО, ведущий научный, кандидат исторических наук, эксперт УМО в сфере образования в Челябинской области.

*Погорелов Дмитрий Николаевич*, младший научный сотрудник Центра учебно-методического и научного сопровождения обучения детей с особыми образовательными потребностями ЧИППКРО, аспирант ЮУрГУ.

*Пушнина Надежда Константиновна*, заместитель директора по воспитательной работе МБОУ СОШ № 12 г. Челябинска, учитель истории и обществознания, руководитель городского методического объединения классных руководителей г. Челябинска.

© Центр учебно-методического и научного сопровождения обучения детей с особыми образовательными потребностями  
ГБУ ДПО ЧИППКРО

**Пакет психодиагностического инструментария  
для выявления мотивационных и личностных ресурсов  
инновационной образовательной деятельности**

**Опросник толерантности к неопределенности  
(автор – С. Баднер)**

*Источник: Психодиагностика толерантности личности / под ред. Г. У. Солдатовой, Л. А. Шайгеровой. – М. : Смысл, 2008. – 172 с.\**

\* При использовании диагностического инструментария, при подготовке и предъявлении результатов мониторинга ссылка на первоисточники и авторов диагностических методик обязательна.

В рамках темы методических рекомендаций целесообразно использовать при выявлении личностных барьеров инновационной деятельности участников управленческой команды и педагогических работников.

**Инструкция.** Ответьте, пожалуйста, в какой степени вы согласны с предложенными ниже утверждениями.

№	Утверждение	Абсолютно не согласен	Не согласен	Скорее не согласен	Не знаю	Скорее согласен	Согласен	Полностью согласен
1.	Специалист, который не может дать четкий отчет, вероятно, знает не слишком много							
2.	Я хотел(а) бы пожить некоторое время в другой стране							
3.	В действительности нет такой проблемы, которая не может быть решена							

№	Утверждение	Абсолютно не согласен	Не согласен	Скорее не согласен	Не знаю	Скорее согласен	Согласен	Полностью согласен
4.	Люди, которые подчинили свою жизнь расписанию, наверное, лишают себя большинства радостей жизни							
5.	Хорошая работа – это та, на которой всегда ясно, что нужно делать и как должно быть сделано							
6.	Большее удовольствие получаешь, когда пытаешься решить сложную проблему, чем от решения простой							
7.	В конце концов, можно достичь гораздо большего, пытаясь решать маленькие и простые проблемы вместо больших и сложных							
8.	Часто самыми интересными и увлекательными людьми являются те, которые не думают о том, чтобы быть оригинальными и отличными от других							
9.	То, что является привычным для нас, всегда предпочтительнее, чем то, что является неизвестным							
10.	Люди, которые настаивают на ответе либо «да», либо «нет», просто не знают, насколько все на самом деле сложно							

№	Утверждение	Абсолютно не согласен	Не согласен	Скорее не согласен	Не знаю	Скорее согласен	Согласен	Полностью согласен
11.	Человек, который ведет ровную, размеренную жизнь без особых сюрпризов и неожиданностей, на самом деле должен быть благодарен своей судьбе							
12.	Многие из наиболее важных решений основаны на неполной информации							
13.	Я больше всего люблю вечеринки со знакомыми людьми, чем те, на которых большинство людей мне совершенно незнакомы							
14.	Учителя и наставники, которые нечетко формулируют задания, дают шанс проявить инициативу и оригинальность							
15.	Чем скорее мы все придем к единым ценностям и идеалам, тем лучше							
16.	Хороший учитель – это тот, кто заставляет тебя размышлять о своем взгляде на вещи							

### Обработка результатов

Каждому ответу на **нечетный пункт** присваивается от 1 до 7 баллов («абсолютно не согласен» – 1 балл, «абсолютно согласен» – 7 баллов). Каждому ответу на четный пункт присваивается реверсный бал (наоборот – от 7 до 1 баллов). Затем подсчитывается сумма баллов, набранных по всем вопросам (это «Общий показатель толерантности к неопределенности»).

Подсчет суммы баллов по отдельным шкалам позволяет обнаружить основной источник интолерантности к неопределенности: новизну, сложность или неразрешимость.

**Ключи к методике:**

Шкала «Новизна»: 2, 9, 11, 13.

Шкала «Сложность»: 4, 5, 6, 7, 8, 10, 14, 15, 16.

Шкала «Неразрешимость»: 1, 3, 12.

**Нормативные диапазоны  
(получены в результате исследования,  
в котором принимали участие психологи, врачи  
и инженеры г. Москвы)**

Шкала	Толерантность к неопределенности (ТН)	Ситуативное проявление толерантности/интолерантности	Интолерантность к неопределенности (ИТН)
Новизна	4–13	14–20	21–28
Сложность	9–23	24–36	37–63
Неразрешимость	3–9	10–15	16–21
Общий показатель	16–48	49–67	68–112

**Толерантность к неопределенности** является личностной чертой, определяющей отношение человека к неоднозначным, неопределенным, тревожащим ситуациям вне зависимости от эмоционального знака этой неопределенности.

Личность, **толерантная к неопределенности**, рассматривает любую неопределенную ситуацию как *возможность выбора, развития, приобретения нового опыта*, не испытывает деструктивной тревоги в неопределенных ситуациях, способна активно и продуктивно действовать в них.

В свою очередь, личность, **интолерантная к неопределенности**, имеет высокий уровень тревожности в ситуациях неопределенности или даже угрозы ее возникновения, даже если эта неопределенность означает развитие и позитивное изменение в будущем. Интолерантные к неопределенности личности *склонны к жесткой регламентации всех сфер жизни, в том числе отношений и систем приобретения опыта*.



**Индикатор инновационности мышления Киртона  
(Kirton Adaptation-InnovationInventory – KAI)  
для определения типа инновационного мышления<sup>9</sup>**

**Инструкция.** Уважаемые коллеги! Оцените по пятибалльной шкале (минимум – 1 балл, максимум – 5 баллов) степень соответствия ваших предпочтений с приведенными ниже суждениями.

1.	Мне симпатичны люди, сменившие за свою жизнь несколько профессий	1	2	3	4	5
2.	Я не боюсь встреч и контактов с незнакомыми мне ранее людьми	1	2	3	4	5
3.	Генерирование идей является одним из природных моих качеств	1	2	3	4	5
4.	Я склонен увлекаться идеями, которые приходят мне в голову	1	2	3	4	5
5.	Мне комфортно работать в коллективе с людьми, готовыми принимать и доводить мои идеи	1	2	3	4	5
6.	Я живо интересуюсь результатами новой деятельности моих коллег	1	2	3	4	5
7.	Я готов взяться за выполнение новой работы, показавшейся мне интересной, невзирая на опасность неудачи	1	2	3	4	5
8.	Я готов поступиться интересами моей карьеры ради участия в новой интересной деятельности	1	2	3	4	5
9.	Я готов вложить личные деньги в рисковое мероприятие	1	2	3	4	5
10.	Мне симпатичны люди, склонные к риску	1	2	3	4	5
11.	Я часто удивляю коллег неординарными предложениями	1	2	3	4	5
12.	Многие считают меня недостаточно дисциплинированным человеком	1	2	3	4	5
13.	Я часто ставлю под сомнение общепринятые постулаты	1	2	3	4	5
14.	Получая задачу от руководства, я часто сомневаюсь в ее корректности и целесообразности	1	2	3	4	5

<sup>9</sup> Гильдингернш М. Г. и др. Инновационный менеджмент : учебное пособие / М. Г. Гильдингернш, В. К. Потемкин, О. Г. Поскочина. СПб. : Изд-во СПбГУЭФ, 2009. 84 с.

15.	Многие считают меня нарушителем спокойствия в коллективе	1	2	3	4	5
16.	Я способен «заразить» своими идеями окружающих	1	2	3	4	5
17.	Я генерирую много новых идей, некоторые из которых впоследствии сам признаю неразумными	1	2	3	4	5
18.	Многие из моих предложений окружающие считают неприемлемыми	1	2	3	4	5
19.	Часто мои предложения, встречавшие вначале протест, впоследствии признавались большинством связанных с ними людей	1	2	3	4	5
20.	Я считаю, что наилучшее решение любой проблемы в радикальной перестройке системы	1	2	3	4	5
21.	Меня раздражают излишне педантичные люди	1	2	3	4	5
22.	Я готов противостоять большинству окружающих в отстаивании своих идей	1	2	3	4	5
23.	Я люблю изучать новые области знаний	1	2	3	4	5
24.	Совершая прогулки, я предпочитаю ходить разными маршрутами	1	2	3	4	5
25.	Я не боюсь поступить на работу в организацию, находящуюся в стадии становления	1	2	3	4	5
26.	Я с интересом отправляюсь в поездки в новые, неизвестные мне места	1	2	3	4	5
27.	Если бы позволяли средства, я менял бы автомобили как можно чаще	1	2	3	4	5
28.	Я готов вкладывать личные сбережения в создание венчурного предприятия (фирмы, занимающейся прикладными научными исследованиями и разработками, проектно-конструкторской деятельностью, внедрением технических нововведений, технологических новшеств)	1	2	3	4	5
29.	Я готов выступить инициатором создания и руководителем венчурного предприятия	1	2	3	4	5
30.	Я высоко ценю личную свободу и возможность инициативной деятельности (даже в ущерб собственному комфорту)	1	2	3	4	5
31.	Мне несимпатичны излишне осторожные люди	1	2	3	4	5
32.	Я ценю автономность в работе	1	2	3	4	5

В соответствии с теорией Киртона каждый руководитель или подчиненный обладает тем предпочитаемым стилем мышления, который влияет на его подход к решению задач, принятию решений и творчеству в целом. Киртон выделяет два полюса мышления. Тех, чье поведение близко к одному полюсу, называют «инноваторами», тех, чье поведение близко к другому краю шкалы, – «адапторами».

Инноваторы предпочитают часто меняющиеся условия работы, склонны к переоценке и новому определению проблем и условий. Однако они не всегда доводят до конца начатые ими проекты.

Адапторы предпочитают хорошо структурированные и стабильные условия работы. Они совершенствуют существующие методы и практику и предлагают такие пути выполнения заданий, которые можно реализовать, не нарушая существующих традиций.

У некоторых стиль мышления лежит особенно близко к одной или другой точке. Киртон называет таких людей супер-адапторами и суперинноваторами.

Характеристики суперинноватора	Характеристики суперадаптора
<ul style="list-style-type: none"> <li>– выглядит как недисциплинированный человек, мыслит неординарно;</li> <li>– ставит под сомнения базовые положения, включая общепринятые;</li> <li>– решает задачи, заново определяя их или изменяя их условия;</li> <li>– часто бросает вызов правилам;</li> <li>– генерирует множество идей, часто таких, которые выглядят рискованными;</li> <li>– предлагает решения, которые не всегда приемлемы для большинства</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– точен, надежен, методичен, благоразумен;</li> <li>– решает проблемы проверенными и понятными путями;</li> <li>– решает проблемы путем внесения улучшений и повышения эффективности;</li> <li>– редко вступает в конфликт с правилами, обеспечивает стабильность в группе;</li> <li>– изредка генерирует безопасные идеи;</li> <li>– предлагает решения, которые приемлемы для большинства</li> </ul>

Индикатор Киртона позволяет определить, в каком месте между двумя крайними точками шкалы размещается стиль мышления того или иного человека. Он содержит перечень из

32 пунктов, которые позволяют получить количественную меру стиля мышления. Теоретические пределы шкалы – от 32 до 160 при среднем значении 96. Результат адаптации индикатора Киртона к российской выборке дает следующие разбросы значений в пределе от: 45 до 146 при нормальном распределении и среднем значении, равном 95 (98 – для мужчин и 91 – для женщин).

Для оценки инновационных характеристик выделяются шесть групп мышления. Между суперадапторами (32–54 балла) и суперинноваторами (138–160 баллов), занимающими крайние позиции, находятся еще четыре группы: адапторы (54–75 баллов), слабовыраженные адапторы (75–96 баллов), слабовыраженные инноваторы (96–117 баллов) и инноваторы (117–138 баллов). Основное различие между ними – это скорость генерирования идей и их неординарность.

### **Методика диагностики личности на мотивацию к успеху Т. Элерса**

**Цель:** диагностика мотивационной направленности личности на достижение успеха.

**Описание методики.** Стимульный материал представляет собой 41 утверждение, на которые испытуемому необходимо дать один из двух вариантов ответов: «да» или «нет». Тест относится к моношкальным методикам. Степень выраженности мотивации к успеху оценивается количеством баллов, совпадающих с ключом. Результат теста «Мотивация к успеху» следует анализировать вместе с результатами таких тестов, как «Мотивация к избеганию неудач», «Готовность к риску».

**Инструкция.** Вам будет предложен 41 вопрос, на каждый из которых ответьте «да» или «нет».

#### **Стимульный материал**

№	Утверждение	Да	Нет
1.	Когда имеется выбор между двумя вариантами, его лучше сделать быстрее, чем отложить на определенное время		
2.	Я легко раздражаюсь, когда замечаю, что не могу на все 100% выполнить задание		

№	Утверждение	Да	Нет
3.	Когда я работаю, это выглядит так, будто я все ставлю на карту		
4.	Когда возникает проблемная ситуация, я чаще всего принимаю решение одним из последних		
5.	Когда у меня два дня подряд нет дела, я теряю покой		
6.	В некоторые дни мои успехи ниже средних		
7.	По отношению к себе я более строг, чем по отношению к другим		
8.	Я более доброжелателен, чем другие		
9.	Когда я отказываюсь от трудного задания, я потом сурово осуждаю себя, так как знаю, что в нем я добился бы успеха		
10.	В процессе работы я нуждаюсь в небольших паузах для отдыха		
11.	Усердие – это не основная моя черта		
12.	Мои достижения в труде не всегда одинаковы		
13.	Меня больше привлекает другая работа, чем та, которой я занят		
14.	Порицание стимулирует меня сильнее, чем похвала		
15.	Я знаю, что мои коллеги считают меня дельным человеком		
16.	Препятствия делают мои решения более твердыми		
17.	У меня легко вызвать честолюбие		
18.	Когда я работаю без вдохновения, это обычно заметно		
19.	При выполнении работы я не рассчитываю на помощь других		
20.	Иногда я откладываю то, что должен был сделать сейчас		
21.	Нужно полагаться только на самого себя		
22.	В жизни мало вещей, более важных, чем деньги		
23.	Всегда, когда мне предстоит выполнить важное задание, я ни о чем другом не думаю		
24.	Я менее честолюбив, чем многие другие		
25.	В конце отпуска я обычно радуюсь, что скоро выйду на работу		
26.	Когда я расположен к работе, я делаю ее лучше и квалифицированнее, чем другие		

№	Утверждение	Да	Нет
27.	Мне проще и легче общаться с людьми, которые могут упорно работать		
28.	Когда у меня нет дел, я чувствую, что мне не по себе		
29.	Мне приходится выполнять ответственную работу чаще, чем другим		
30.	Когда мне приходится принимать решение, я стараюсь делать это как можно лучше		
31.	Мои друзья иногда считают меня ленивым		
32.	Мои успехи в какой-то мере зависят от моих коллег		
33.	Бессмысленно противодействовать воле руководителя		
34.	Иногда не знаешь, какую работу придется выполнять		
35.	Когда что-то не ладится, я нетерпелив		
36.	Я обычно обращаю мало внимания на свои достижения		
37.	Когда я работаю вместе с другими, моя работа дает большие результаты, чем работы других		
38.	Многое, за что я берусь, я не довожу до конца		
39.	Я завидую людям, которые не загружены работой		
40.	Я не завидую тем, кто стремится к власти и положению		
41.	Когда я уверен, что стою на правильном пути, для доказательства своей правоты я иду вплоть до крайних мер		

### **Ключ:**

По одному баллу начисляется за ответы «да» на следующие вопросы: 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 14, 15, 16, 17, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 37, 41.

Также начисляется по одному баллу за ответы «нет» на вопросы: 6, 19, 18, 20, 24, 31, 36, 38, 39.

Ответы на вопросы 1, 11, 12, 19, 28, 33, 34, 35, 40 не учитываются. Далее подсчитывается сумма набранных баллов и сравнивается с нормативными значениями.

### **Нормативные значения:**

- от 1 до 10 баллов – низкая мотивация к успеху;
- от 11 до 16 баллов – средний уровень мотивации;
- от 17 до 20 баллов – умеренно высокий уровень мотивации;
- свыше 21 балла – слишком высокий уровень мотивации к успеху.

## Сведения об авторах

**Маркина Нина Витальевна**, доцент, ведущий научный сотрудник лаборатории научно-методического сопровождения обучения одарённых учащихся ГБУ ДПО ЧИППКРО, кандидат психологических наук (nvmark@mail.ru).

**Погорелов Дмитрий Николаевич**, ассистент, младший научный сотрудник Центра учебно-методического и научного сопровождения обучения детей с особыми образовательными потребностями, аспирант кафедры психологии развития и возрастного консультирования Южно-Уральского государственного университета (pogorelovdn@mail.ru).

**Раимбаев Бахыт Батырханович**, ассистент, младший научный сотрудник Центра учебно-методического и научного сопровождения обучения детей с особыми образовательными потребностями (raimbaevb@mail.ru).

**Вакуленко Наталья Сергеевна**, педагог-психолог МОУ «Кыштымская вечерняя школа», руководитель городского методического объединения педагогов-психологов образовательных организаций Кыштымского городского округа (natasha\_161184@mail.ru).

**Первухина Елена Сергеевна**, старший методист МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 148 г. Челябинска» (elena\_pervuchina@mail.ru).

*Учебное издание*

**Организация  
психологического сопровождения  
введения ФГОС общего образования  
на муниципальном уровне**

Методические рекомендации

*Ответственный редактор А. Э. Санько  
Ответственный за выпуск А. В. Ильина  
Технический редактор Н. А. Лазариди*

ГБУ ДПО «Челябинский институт  
переподготовки и повышения квалификации  
работников образования»  
454091, г. Челябинск, ул. Красноармейская, 88