


УЧРЕЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ «ВИТЕБСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ П.М. МАШЕРОВА»

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ

КАФЕДРА ПСИХОЛОГИИ

АВТОР-СОСТАВИТЕЛЬ: *СТАРШИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЬ,
МАГИСТР ПСИХОЛОГИИ
ТАНКОВИЧ АННА АЛЕКСАНДРОВНА*



**УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ
КОМПЛЕКС
ПО КУРСУ
«ТЕХНОЛОГИИ
ПРАКТИЧЕСКОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПСИХОЛОГА»**

Витебск, 2013

1. Пояснительная записка

1.1. Цель преподавания дисциплины.

Дисциплина «Технологии практической деятельности психолога» занимает центральное место в системе психологического образования, поскольку приобретаемые в ходе изучения этой дисциплины знания являются фундаментом для профессиональной деятельности. Данная дисциплина состоит из пяти курсов:

- «Организация психологической службы учреждений образования»,
- «Психологическая коррекция»,
- «Групповая психотерапия»,
- «Психология и психотерапия семьи»,
- «Психологическое консультирование»

В процессе изучения дисциплины «Теория и методика профессиональной деятельности психолога» студенты должны ознакомиться с основными понятиями данного курса, получить представление о структуре и основных закономерностях данной дисциплины, ее практических приложениях. Усвоение данной учебной дисциплины должно способствовать формированию профессиональной мотивации и ориентации на постоянное самообразование в сфере своей профессиональной деятельности.

Общие требования к освоению материала дисциплины «Технологии практической деятельности психолога» следующие: студент должен

Знать:

- нормативно-правовые основы деятельности психологической службы;
- принципы и методы организации и планирования работы педагога-психолога в учреждении образования;
- структуру деятельности практического психолога в системе образования;
- направления, формы и виды работы психолога;
- деонтологические принципы работы практического психолога;
- этические стандарты, принципы и требования к работе психолога с клиентом;
- алгоритмы исследования проблемы клиента;
- формы и виды работы психолога адекватные запросу клиента;
- способы подготовки, организации и реализации основных направлений деятельности педагога-психолога;
- способы подготовки, организации и реализации основных направлений деятельности педагога-психолога.

уметь:

- переносить психологическую информацию в область практической деятельности; -осуществлять психологическое сопровождение учебно-воспитательного процесса; -планировать и организовать работу по всем основным направлениям деятельности педагога-психолога;
- составлять и реализовать программы коррекционно-развивающей деятельности по заявленной клиентом проблеме;
- отбирать методы, методики, виды (формы) работы для решения проблемы клиента;
- разрабатывать и реализовывать программы психологической помощи субъектам целостного образовательного процесса;
- использовать современные технологии и техники психологической практики;
- использовать методы и навыки личностной и профессиональной рефлексии;
- разрабатывать и реализовывать превентивные программы,
- использовать современные технологии и техники психологической практики;
- использовать методы и навыки личностной и профессиональной рефлексии.

ПРИМЕРНОЕ РАСПРЕДЕЛЕНИЕ КУРСОВ ПО СЕМЕСТРАМ

№	Наименование курса	семестр	Объем в часах			
			лекции	Практические лабораторные	КСР	Форма контроля
1	Организация психологической службы учреждений образования	4	22	8		зачет
2	Психологическая коррекция	5	38	4/4	12	-
3	Психологическое консультирование	6	16	4/4	2	экзамен
4	Психология и психотерапия семьи	6	16	4/4	курсовая	зачет
5	Групповая психотерапия	8	16	4/4		зачет
6	Психология и психотерапия семьи	9	30	8	курсовая	экзамен
	итого		138	24/24	14	

ОРГАНИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ УЧРЕЖДЕНИЙ ОБРАЗОВАНИЯ **ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА**

Цель преподавания дисциплины

Рабочая программа по дисциплине «Организация психологической службы» предназначена для обучения специалистов, желающих освоить профессию педагога-психолога как теоретическую область знания и как сферу профессиональной деятельности.

Программа дисциплины нацелена на формирование у студентов целостного представления о развитии, организации и специфике деятельности психологической службы в системе образования РБ.

Задачи дисциплины:

- познакомить с историей развития и функционирования психологической службы за рубежом в России и РБ; моделями психологической службы и современными тенденциями ее развития;
- познакомить с теоретическими основами организации и деятельности психологической службы в системе образования;
- расширить представление об основных видах деятельности практического психолога;
- развивать навыки организаторской и исследовательской деятельности у студентов;
- развивать способности применять полученные знания, умения на практике, в реальных условиях профессиональной деятельности;
- способствовать становлению профессионального самосознания студентов.

Учебный курс предусматривает лекционные и семинарские и лабораторные занятия.

Семинарские занятия представляют собой обсуждение под руководством преподавателя учебного материала, изученного студентами самостоятельно. В процессе семинарских занятий обобщаются, систематизируются и углубляются знания, полученные студентами на лекциях, в процессе работы с учебной и научной литературой.

Кроме того, с помощью семинаров контролируется индивидуальная успеваемость студентов.

При подготовке к семинарским занятиям необходимо проработать содержание соответствующей лекции, изучить рекомендуемую литературу, в случае необходимости – подготовить краткие конспекты, тезисы, схемы, словари, которые могут помочь глубже разобраться в обсуждаемой тематике, логично построить выступление.

Лабораторные занятия предполагают освоение студентами практических умений и навыков основных видов работ практического психолога.

ПРИМЕРНЫЙ ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН КУРСА

№	Наименование тем	Содержание	Объем в часах
1	2	3	4
1	<p>Научные и социально-экономические предпосылки возникновения психологической службы. Модели ПС и современные тенденции ее развития.</p>	<p>Организация психологической службы в США и странах Европы. Предпосылки возникновения психологической службы. Зарождение школьной психологии в США. Современное состояние школьной психологической службы в США. Подготовка школьных психологов в США. Организация психологической службы в странах Европы. Этапы формирования государственной психологической службы образования в России. Основные направления совершенствования отечественной психологической службы. Развитие психологии в Беларуси. Социальный портрет психолога. Состояние и перспективы развития психологической службы в РБ: нормативная документация, подготовка кадров и т. д. Психологическая служба г. Витебска.</p>	2
2	<p>Организация деятельности психологической службы учреждения образования. Взаимодействие психолога с учителями.</p>	<p>Необходимость создания психологической службы в системе образования, ее основные задачи и цель. Понятие о социальном заказе на работу практического психолога в школе. Структура психологической службы, ее составляющие. Органы управления и исполнения в психологической службе, их основные функции. Взаимодействие психолога с учителями.</p>	2
3	<p>Нормативно-правовые и организационные аспекты деятельности педагога-психолога в учреждении образования. Квалификационные требования к профессии психолога.</p>	<p>Место психолога в психологической службе. Уровни подчинения психолога. Цель, задачи, направление его деятельности. Квалификационные требования, предъявляемые психологу в системе образования. Должностные обязанности. Права психолога (формы их реализации, способы правовой, социальной и нормативной защиты)</p>	2

		этих прав). Этические нормы деятельности психолога. Критерии оценки эффективности деятельности психолога.	
4	Организация деятельности педагога-психолога. Планирование деятельности психолога.	Кабинет психологической службы. Требования к инструментарию. Пакет документации педагога-психолога. Типы документации (нормативная, специальная, организационно-методическая) и их характеристика. Распределение рабочего времени педагога-психолога	2
5	Особенности функционирования психологической службы в различных учреждениях образования	Учреждения, обеспечивающие получение: дошкольного образования, общего среднего образования, профессионально-технического и среднего специального образования, высшего образования. Специфика деятельности психологической службы в интернатных и социально-педагогических учреждениях.	2
6	Основные виды деятельности педагога-психолога. Виды психологической помощи учителям и учащимся разных классов.	Психологическое просвещение, психопрофилактика; психологическая диагностика; коррекционно-развивающая работа; психологическое консультирование; методическая работа. Особенности работы психолога с подростками. Особенности консультационной работы со старшеклассниками.	6
7	Психологическая диагностика. Методы изучения школьников.	Структура современной психодиагностики. Деятельность психолога как диагноста в системе образования. Алгоритм получения психодиагностических данных. Виды диагностики. Цель. Объект, задачи психодиагностики, направления. Профессионально – этические принципы в психодиагностике. Классификация психодиагностических процедур. Методы изучения школьников.	6
	итого		22

2.2. Практические и семинарские занятия, их содержание и объем в часах

№	Практические и семинарские занятия	Содержание	Объем в часах
1	2	3	4
1	Организация деятельности психологической службы учреждения образования. Взаимодействие психолога с учителями.	Структура психологической службы, ее составляющие. Взаимодействия в деятельности органов управления и педагогов-психологов. Взаимодействие психолога с учителями. Мониторинг и критерии оценки работы психологической службы учреждения образования.	2
2	Нормативно-правовые и организационные аспекты деятельности педагога-психолога в учреждении образования. Квалификационные требования к профессии психолога	Место психолога в психологической службе. Уровни подчинения психолога. Цель, задачи, направление его деятельности. Квалификационные требования, предъявляемые психологу в системе образования. Должностные обязанности. Права педагога-психолога (формы их реализации, способы правовой, социальной защиты этих прав). Этические нормы деятельности психолога	2
3	Организация деятельности педагога-психолога в учреждении образования. Планирование деятельности психолога.	Рабочее место педагога-психолога. Кабинет психологической службы (материально-техническое оснащение, пакет документации). Распределение рабочего времени педагога-психолога Планирование деятельности психолога.	2
4	Особенности функционирования психологической службы в различных учреждениях образования	Цели и задачи психологической службы в общеобразовательной школе. Психологическое сопровождение школьников. Специфика деятельности психологической службы в интернатных и социально-педагогических учреждениях.	2

СОДЕРЖАНИЕ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ

Научные и социально-экономические предпосылки возникновения психологической службы. Модели ПС и современные тенденции ее развития.

Организация психологической службы в США и странах Европы. Предпосылки возникновения психологической службы. Зарождение школьной психологии в США. Современное состояние школьной психологической службы в США. Подготовка школьных психологов в США. Организация психологической службы в странах Европы. Этапы формирования государственной психологической службы образования в России. Основные направления совершенствования отечественной психологической службы. Развитие психологии в Беларуси. Социальный портрет психолога. Состояние и перспективы развития психологической службы в РБ: нормативная документация, подготовка кадров и т. д. Психологическая служба г. Витебска.

Организация деятельности психологической службы учреждения образования. Взаимодействие психолога с учителями.

Необходимость создания психологической службы в системе образования, ее основные задачи и цель. Понятие о социальном заказе на работу практического психолога в школе. Структура психологической службы, ее составляющие. Органы управления и исполнения в психологической службе, их основные функции. Взаимодействие психолога с учителями

Нормативно-правовые и организационные аспекты деятельности педагога-психолога в учреждении образования. Квалификационные требования к профессии психолога.

Место психолога в психологической службе. Уровни подчинения психолога. Цель, задачи, направление его деятельности. Квалификационные требования, предъявляемые психологу в системе образования. Должностные обязанности. Права психолога (формы их реализации, способы правовой, социальной и нормативной защиты этих прав). Этические нормы деятельности психолога. Критерии оценки эффективности деятельности психолога

Организация деятельности педагога-психолога. Планирование деятельности психолога

Кабинет психологической службы. Требования к инструментарию. Пакет документации педагога-психолога. Типы документации (нормативная, специальная, организационно-методическая) и их характеристика. Распределение рабочего времени педагога-психолога

Особенности функционирования психологической службы в различных учреждениях образования

Учреждения, обеспечивающие получение: дошкольного образования, общего среднего образования, профессионально-технического и среднего специального образования, высшего образования. Специфика деятельности психологической службы в интернатных и социально-педагогических учреждениях.

Основные виды деятельности педагога-психолога. Виды психологической помощи учителям и учащимся разных классов

Психологическое просвещение, психопрофилактика; психологическая диагностика; коррекционно-развивающая работа; психологическое консультирование; методическая работа. Особенности работы психолога с подростками. Особенности консультационной работы со старшеклассниками.

Психологическая диагностика. Методы изучения школьников

Структура современной психодиагностики. Деятельность психолога как диагноста в системе образования. Алгоритм получения психодиагностических данных. Виды диагностики. Цель. Объект, задачи психодиагностики, направления. Профессионально – этические принципы в психодиагностике. Классификация психодиагностических процедур. Методы изучения школьников.

Психологическое просвещение и психопрофилактическая деятельность. Особенности работы психолога с подростками

Содержание и формы психологического просвещения в школе. Профессиональное взаимодействие педагога-психолога с родителями по формированию их психологической культуры. Основные формы психопрофилактической работы. Профилактика проблем школьной тревожности. *Практическая работа.* Разработка информационного материала для беседы с подростками.

Коррекционная и развивающая деятельность

Принципы построения коррекционных программ. Этапы и задачи коррекционной работы. Индивидуальная коррекционно-развивающая работа с детьми группы «риска». Тренинг как форма психокоррекционной работы. *Практическая работа.* Разработка коррекционных (тренинговых) программ.

Психологическое консультирование. Особенности консультационной работы со старшеклассниками.

Цели, задачи консультирования. Психологическая модель процесса консультирования. Виды психологического консультирования. Личность психолога-консультанта (роль и место консультанта в консультировании, требования к личности консультанта).

Особенности консультационной работы со старшеклассниками.
Практическая работа. Отработка навыков психологического консультирования.

**Психологическая диагностика. Методы изучения школьников
Общие подходы к диагностике психического развития детей школьного
возраста.**

Практическая работа. Ознакомление с примерным перечнем методик психологического обследования познавательной и эмоционально-волевой сферы, личностного развития и межличностных отношений школьников.

Репозиторий ВГУ

ИНФОРМАЦИОННАЯ (ИНФОРМАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКАЯ) ЧАСТЬ

Основная и дополнительная литература

Основная литература

1. Абрамова Г. С. Практическая психология. – Екатеринбург, 1999
2. Активные методы в работе школьного психолога. – М., 1990
3. Битянова М. Р. Организация психологической работе в школе. – М., 1997
4. Битянова М. Р. Работа психолога в начальной школе. – М., 1998
5. Бурменская Г. В. Возрастно-психологическое консультирование – М., 1990.
6. Вачнов И. В., Гришпун И. Б., Пряжников Н. С. Введение в профессию «психологов»: Учебное пособие – М., 2002.
7. Введение в психодиагностику /Под род. Гиревича К. М., Борисовой Е. М. – М. 1998
8. Готовность к школе: развивающие программы / Под ред. И. В. Дубровиной – Екатеринбург, 1998.
9. Детская практическая психология / Под ред. Т. Д. Марцинковской. – М., 2000
10. Диагностика и коррекция психологического развития дошкольников / Под ред. Я. Л. Коломинского, Е. А. Панько. – М., 1997
11. Истратова О.Н. Справочник психолога начальной школы. – Ростов на-Д: Феникс, 2003
12. Карабанова О. А. Игра в коррекции психического развития ребенка. – М., 1997
13. Карандашев Ю. Н., Сенько Т. В. Психологическая служба в системе образования Методические рекомендации – Мн., 1998.
14. Качюнас Р. Основы психологического консультирования. – М., 1999
15. Кондрашенко В. Т., Донской Д. И. Общая психотерапия. – Мн., 1997
16. Крайг У. Психология развития. – СПб: Питер, 2000 – (Серия «Мастера психологии»)
17. Красило А. И. Статус психолога и проблемы его адаптации в учебном заведении – М., 1998
18. Методические рекомендации о деятельности СППС учреждения образования. / Сацьяльна-педагогічна работа. №12 (82), 2007
19. Милашевич Е.П. Деятельность практического психолога. Витебск: изд. УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2006
20. Мэй Р. Искусство психологического консультирования. – М., 1994
21. Немов Р. С. Основы психологического консультирования. – М., 1999
22. Немов Р. С. Психология. – М., 1995 – Т. 3
23. Нормативные документы для педагогов-психологов и психологической службы учреждений образования. Сборник / Автор-сост. Сизанов А. Н. – Мн., 2001
24. Овчарова Р. В. Практическая психология в начальной школе. – М., 1999

25. Овчарова Р. В. Справочная книга социального педагога – М., 2002
26. Овчарова Р. В. Справочная книга школьного психолога – М., 1996.
27. Осипова А. А. Общая психотерапия – М., 2000
28. Основы психодиагностики /Под ред. Шмелева А. Г. – М., 1996
29. Пряжникова Е.Ю. Профорientация. – М.: Изд. центр «Академия», 2005
30. Психологическая служба: д/с, школа, ВУЗ /Под ред. Котовой И. Б. – Ростов-на-Дону, 1991
31. Рабочая книга практического психолога: технология эффективной профессиональной деятельности /Под ред. Дергача А. А. – М., 1996.
32. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога в образовании. – М., 1995
33. Руководство практического психолога / Под ред. И. В. Дубровиной – М., 1998

Дополнительная литература

1. Вачков И. В., Гришпун И. Б., Пряжников Н. С. Введение в профессию «психологов»: Учебное пособие – М., 2002.
2. Дедук О. Ю. Психолог на пороге школы: проблемы адаптации и взаимодействия //Адукация и выхаванне – 1999, №5–6 – с. 74-77
5. Ключева Н. В. Технологии работы психолога с учителем. – М., 2000
3. Овчарова Р. В. Технологии практического психолога образования. – М., 2000
4. Практическая психология образования / Под ред. И. В. Дубровиной – М., 2000
6. Самоукина Н. В. Первые шаги школьного психолога. – М., 2000
7. Тренинг эмоциональной устойчивости педагога: учебное пособие / сост. Е.М. Семенова- М.: Изд-во Института психотерапии, 2005
8. Я работаю психологом. / Под ред. И. В. Дубровиной – М., 1999

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ

1.1. Цель преподавания дисциплины Психологическое консультирование является одним из направлений деятельности практического психолога. Его прямое назначение – обеспечение психопрофилактики и психокоррекции. Консультационная работа охватывает различные категории населения и используется как вид деятельности в любых направлениях психологической практики: в образовательной отрасли, в области профессионального отбора, в сфере управления, в работе с семьёй и отдельно взятой личностью. В последнее время возрастает востребованность психологического консультирования в организации производства и в сфере оказания услуг. Существенное расширение ареала его применения диктует новые требования к подготовке современных специалистов, чьё основное предназначение – психологическая практика.

Цель курса «Психологического консультирования»: повышение уровня профессиональной компетентности, психосоциальной адаптивности и ориентировки в приложимости психологических знаний, формировании практических умений в оказании психологической помощи отдельно взятой личности и сообществу; обеспечение качественно нового уровня психолого-педагогической культуры студентов

1.2. Задачи изучения дисциплины

- интегрировать знания студентов об основных психологических концепциях и фактах, выявленных психологической практикой, составляющих теоретическую и деятельностную основу психоконсультирования и определяющих новые тенденции в развитии данного вида психологической помощи;
- сформировать представления о развитии института психологического консультирования в отечестве и за рубежом;
- ознакомить с организационно-нормативными (правовыми) и морально-этическими аспектами психологического консультирования;
- обеспечить усвоение этических принципов, регламентирующих деятельность психолога-практика;
- сформировать представление о требованиях к личности психолога-консультанта;
- ознакомить со структурой консультативного процесса и особенностями проведения его этапов;
- осведомить о видовом многообразии проблем, разрешаемых психологическим консультированием, и способах их преодоления;
- сформировать представления о типах клиентов, обращающихся за психологической помощью, и знания о специфике работы с ними.
- содействовать осознанию студентами уровня ответственности, предъявляемого к деятельности психолога-консультанта;
- обеспечить глубокое понимание личности клиента с учётом его возрастных, половых, образовательных, профессиональных и других особенностей, и предъявленной к проработке проблемы;
- расширить основу для личностного и профессионального самосовершенствования студентов как будущих практических психологов.

2.Содержание учебного материала

Лекционный материал

1.Основные понятия психологического консультирования.

.История консультативной психологии. Предмет и структура. Модели Определение психологического консультирования. Роль теории в психологическом консультировании. Теории психологического консультирования Принципы психологического консультирования

2.Краткая характеристика индивидуального и группового консультирования

.Структура психологического консультирования Беседа в психологическом консультировании .Процесс психологического консультирования. Средства воздействия .Раппорт Цели группового консультирования. Нормы и принципы группового консультирования Пространственно-временные и организационные аспекты группового консультирования.

3.Технология консультативного взаимодействия

Методы психологического консультирования. Консультативный контакт. Психологический анамнез в психологическом консультировании. Средства воздействия в психологическом консультировании. Процедуры и техники консультирования.

4.Развитие профессиональных навыков психолога-консультанта

Личность психолога-консультанта Профессиональные аспекты личности консультанта Этические принципы психологического консультирования.

5.Особенности консультирования детей с ОПФР

Психологическое обследование ребенка в практике проведения консультирования. Терапевтический климат. Особенности психодиагностики в психологическом консультировании.

Психологическое консультирование по проблемам, связанным с особенностями психофизического развития ребенка.

Практические и семинарские занятия, их содержание

1. Развитие профессиональных навыков психолога-консультанта.

Овладеть рядом умений и навыков консультанта; Проведение диагностики клиента; Ведение беседы;

4.Умение задавать вопросы; Выслушивать и анализировать рассказ клиента.

В ходе практических занятий основное внимание уделяется:

- Решению различных задач, предлагаемых в форме проблемных психологических ситуаций;
- Групповым обсуждениям, групповым дискуссиям, целью которых является развитие самосознания и творческого мышления консультанта.
- Игровому моделированию;

2. Методы психологического консультирования.

Поведенческая терапия последствий кризисных ситуаций и стояний. Психологическая помощь при переживании горя. Помощь при суицидальном суициде.

Задания для самостоятельной работы:

- Сформулируйте «Правила первой психологической помощи для психологов применительно к следующим ситуациям: разговор с родителями потерявшими ребёнка; разговор с ребёнком, потерявшим родителей, супружеская измена (см. прилож. №1).

- Приведите письменный анализ отрывка из беседы с целью определения степени суицидального риска. Проведите экспресс-оценку по «Шкале угрозы суицида»

3. Психологическое обследование ребенка в практике

психологического консультирования.

Выбор психодиагностического блока по исследуемой проблеме клиента. .Схема анализа результатов психологического обследования ребенка:

-Внешний вид и поведение ребенка в процессе обследования.

-Характер деятельности.

-Работоспособность.

-Особенности внимания.

-Характер латерализации.

- Моторная ловкость.

-Оценка речи ребенка.

-Сформированность социально-бытовой ориентировки.

-Особенности мнестической деятельности.

-Гнозис.

-Интеллектуальное развитие.

-Развитие графической деятельности, рисунок.

-Анализ мотивационно-волевой и эмоционально-личностной сферы.

- Заключение психолога.
- Отработка навыков написания психологического заключения на ребенка.
- Выработка рекомендаций.

4. Консультативная работа с различными возрастными группами детей.

Особенности работы с детьми различных возрастов. Функции психолога при работе с детьми.

Условия эффективности деятельности консультанта.

5.Организационное психологическое консультирование

Цели, задачи организационного консультирования. Основные направления работы консультанта в организации. особенности работы психолога-консультанта в организации

6.Творческие методы в психологическом консультировании

Общая характеристика творческих методов. Виды творческих методов. Методы арт-терапии.

7.Групповое психологическое консультирование

Цели, нормы и принципы группового консультирования. Психологический тренинг в групповом консультировании.

4.Информационная (информационно-методическая) часть

4.1.Основная и дополнительная литература.

№	Перечень литературы	Год издания
1	2	3
Основная		
1	Абрамова Г.С. Практикум по психологическому консультированию. М.	1996

2	Айви А.Е., Айви М.Б., Саймзн-Даунинг Л. Психологическое консультирование и психотерапия. Методы, теории и техники: Практ. руководство. М.	1999
3	Айламазян А.М. Метод беседы в психологии. М.,	1999
4	Алешина Ю.Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование. М.	2000
5	Бондаренко А.Ф. Психологическая помощь: теория и практика. М.,.	2000
6	Браун Дж., Кристенсен Д. Теория и практика семейной психотерапии. СПб.	2001
7	Немов Р.С. Основы психологического консультирования – М.:ВЛАДОС,	1999.
8	Мэй Р.Искусство психологического консультирования /Пер. с англ.-М.: Апрель Пресс :ЭКСМО ПРЕСС,	2001
9	Гринсон Р.Р.Техника и практика психоанализа.М.:2003.	
10	Кернберг О.Ф. Тяжёлые личностные расстройства: стратегии психотерапии. М.:	2000
11	Уолен С., ДиГусепп Р., Уэслер Р. Рационально-эмотивная психотерапия. М.,	1997
12	Гингер С., Гингер А. Гештальт-терапия контакта	2001
13	Л.И.Олиферович. Индивидуальное психологическое консультирование: Теория и практика /Н.И.Олиферович. – Мн.: Тесей	2005
14	Соколов Е.Т. Психотерапия :теория и практика. СПб.	2000
15	Мэй Р.Искусство психологического консультирования /Пер. с англ.-М.: Апрель Пресс :ЭКСМО ПРЕСС	2001
16	Моховиков А.Н. Телефонное консультирование .-М.: Смысл	2001
17	Гледдинг С.Психологическое консультирование. –СПб .:Питер, пер. с англ	2002
18	Ветер А.Л. Психологическое консультирование и диагностика. Практическое руководство. В 2 ч. М.	2001.
19	Гулина МЛ. Терапевтическая и консультативная психология. СПб	., 2001.
20	Джейкобе Д., Дэвид П., Мейер Д.Д. Супервизорство: Техника и методы корректирующих консультаций. СПб.	1997.
21	Коттлер Дж., Браун Р. Психотерапевтическое консультирование. СПб., 2001.	2002.
22	Кочюнас Р. Основы психологического консультирования. М.	1999.
23	Лосева В.К., Луньков АМ. Рассмотрим проблему...: Диагностика переживаний детей и взрослых по их речи и рисункам. М.,	1995.
24	Лысюк Л.Г. Психологическое консультирование в Беларуси: проблемы профессиональной идентификации // Развитие психологии в Беларуси: История и современность: Сб. ст. респ. науч. конф. Мн.	2001. Ч. 2.
25	Макаров В.В. Избранные лекции по психотерапии. М.,.	1999
26	Мак-Вильямс Н. Психоаналитическая диагностика: Понимание структуры личности в клиническом процессе. М.	1998.
27	Меновщиков В.Ю. Введение в психологическое консультирование. М.	2000.
28	Коттлер Дж. Совершенный психотерапевт: Работа с трудными	2001

	клиентами. СПб.	
Дополнительная		
1.	Рейну отер Дж. Это в ваших силах. Как стать собственным психотерапевтом: пер. с англ. /Общ. ред. Ф.Е. Василюка. М.,	
2.	.Роджерс К. О групповой психотерапии. М.,	1993.
3.	Рудестам К. Групповая психотерапия. М.,	1993
4.	Сапогова Е.Е. Дао психолога // Журн. практ. психолога.	1998. № 3.
5.	Сатир В. Как строить себя и свою семью: Пер. с англ. М.,	1992.
6.	Свистун М.А. Программа социально-психологического тренинга общения для старшеклассников (руководство для ведущего группы) М.,	1991.
7.	Сидоренко Е.В. Психодраматический и недирективный подходы в групповой работе с людьми: Метод, описания и компонент. СПб	1992.
8.	Смит М. Тренинг уверенности в себе: Пер. с англ. СПб.,	1997.
9.	Тренинг профессионально-личностного развития психолога / Под ред. В.И. Слепковой, Н.И. Олифинович. Мн.,	2001.
10.	Фопель К. Психологические группы: рабочие материалы для ведущего: Практ. пособие: Пер. с нем. М., Мн.	1999.
11.	Цзен Н.В. ,Пахомов Ю.В. Психотренинг: игры и упражнения. М.,	1988.
12.	Хэмбли Г. Телефонная помощь. Одесса,	1992.
13.	Шванцара Й. Диагностика психического развития. Прага,	1978.

ГРУППОВАЯ ПСИХОТЕРАПИЯ

Цель курса: повышение уровня профессиональной компетентности, психосоциальной адаптивности и ориентировки в приложимости психологических знаний, формировании практических умений в оказании психотерапевтической помощи отдельно взятой личности и сообществу; обеспечение качественно нового уровня компетентностной культуры студентов

1.2. Задачи изучения дисциплины

- интегрировать знания студентов об основных психологических концепциях и фактах, выявленных психологической практикой, составляющих теоретическую и деятельностную основу групповой психотерапии и определяющих новые тенденции в развитии данного вида психологической помощи;
- сформировать представления о развитии института психотерапии в отечестве и за рубежом;
- ознакомить с организационно-нормативными (правовыми) и морально-этическими аспектами психотерапевта;
- обеспечить усвоение этических принципов, регламентирующих деятельность психолога-практика;
- сформировать представление о требованиях к личности психолога;
- ознакомить со структурой психотерапевтического процесса и особенностями проведения его этапов;
- осведомить о видовом многообразии проблем, разрешаемых в групповой психотерапии, и способах их преодоления;
- сформировать представления о типах клиентов, обращающихся за психологической помощью, и знания о специфике работы с ними.
- содействовать осознанию студентами уровня ответственности, предъявляемого к деятельности психолога;
- обеспечить глубокое понимание личности клиента с учётом его возрастных, половых, образовательных, профессиональных и других особенностей, и проработке проблемы;
- расширить основу для личностного и профессионального самосовершенствования студентов как будущих практических психологов.

Учебный курс предусматривает лекционные и семинарские и лабораторные занятия.

Семинарские занятия представляют собой обсуждение под руководством преподавателя учебного материала, изученного студентами самостоятельно. В процессе семинарских занятий обобщаются, систематизируются и углубляются знания, полученные студентами на лекциях, в процессе работы с учебной и научной литературой.

Кроме того, с помощью семинаров контролируется индивидуальная успеваемость студентов.

При подготовке к семинарским занятиям необходимо проработать содержание соответствующей лекции, изучить рекомендуемую литературу, в случае необходимости – подготовить краткие конспекты, тезисы, схемы, словари, которые могут помочь глубже разобраться в обсуждаемой тематике, логично построить выступление.

Лабораторные занятия предполагают освоение студентами практических умений и навыков основных видов работ практического психолога.

СОДЕРЖАНИЕ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ

Психология групп

Преимущества групповой формы работы. Психокоррекционные группы. Члены групп, их цели и роли. Руководство группой. Групповой процесс.

Т-группы.

История и развитие Т-групп. Основные понятия. Основные процедуры.

Группы встреч

История и развитие . Основные понятия. Основные процедуры

Гештальт-группы.

История и развитие . Основные понятия. Основные процедуры

Психодрамма

История и развитие . Основные понятия. Основные процедуры

Группы телесной терапии

История и развитие . Основные понятия. Основные процедуры

Арт-терапия

История и развитие . Основные понятия. Основные процедуры. Музыкаотерапия. Изотерапия. Библиотерапия. Кинотерапия А.Менегетти.

Группы тренинга умений

История и развитие . Основные понятия. Основные процедуры

4. Информационная (информационно-методическая часть)

4.1. Основная и дополнительная литература

1. Бурнард Ф. Тренинг межличностного взаимодействия. – СПб., 2002.
2. Вачков И. Основы технологии группового тренинга. Психотехники. – М., 2000.
3. Грецов А.Г. Психологические тренинги с подростками. – СПб.: Питер, 2008.
4. Гаджиева Н.М., Никитина Н.В., Кислинская Н.В. Основы самосовершенствования: тренинг самосознания. – Екатеринбург, 1998
5. Келли Г., Амстронг Р. Тренинг принятия решений. – СПб., 2001.
6. Ключева Н.В., Свистунова М.А. Программы социально-психологического тренинга. – Ярославль, 1992.
7. Битянова Н.Р. Психология личностного роста: практическое пособие по проведению тренинга личностного роста психологов. – М., 1995
8. Ковальчук М.А., Петровская Л.А. Проблемы группового тренинга в зарубежной психологии // Вопросы психологии, 1982, № 2.
9. Кристофер Э., Смит Л. Тренинг лидерства. – СПб., 2001.
10. Ли Д. Практика группового тренинга. – СПб., 2001.
11. Марасанов Г.И. Социально-психологический тренинг. – М., 1998.
12. Ментс М. Ван. Эффективное использование ролевых игр в тренинге. – СПб., 2001.
13. Методические основы активного социально-психологического обучения будущих учителей. – М., 1986.
14. Морли Ст., Шефферд Дж., Спенс С. Методы когнитивной терапии в тренинге социальных навыков. – СПб., 1996.
15. Немиринский О.В., Федорус И.В. Принципы и методы интенсификации психотерапевтического процесса в группах // Социальная и клиническая психиатрия, 1993, № 1.
16. Петровская Л.А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга. – М., 1982.
17. Прутченков А.С. Социально-психологический тренинг межличностного общения. – М., 1991.
18. Рудестам К. Групповая психотерапия. – СПб.: Питер, 2000.
19. Сидоренко Е.В. Психодраматический и недирективный подходы в групповой работе с людьми. – СПб., 1992.
20. Стюарт Дж. Оперативный тренинг. – СПб., 2001.
21. Теория и практика активного социального обучения. – Грозный, 1985.
22. Торн К., Маккей Д. Тренинг. Настольная книга тренера. СПб., 2001.
23. Шмидт В.Р. Психологическая помощь родителям и детям: тренинговые программы. – М.: ТЦ Сфера, 2007.
24. Шепелева Л.Н. Программа социально-психологических тренингов. – СПб.: Питер, 2007.

Дополнительная литература:

- | |
|---|
| 1. Александров А.А. Современная психотерапия. – СПб., 1997. |
|---|

2. Башлакова Л.Н., Харни С.С. Коррекция эмоционального отношения педагогов к детям. – Мн., 1995.
3. Бишоп С. Тренинг ассертивности. – СПб., 2001.
4. Большаков В.Ю. Психотренинг: социодинамика, упражнения, игры. – СПб., 1996.
5. Борисов А. Роскошь человеческого общения. – М., 1998.
6. Групповая психотерапия / Под ред. Б.Д. Карвасарского, С. Ледера. – М., 1990.
7. Жизневский Б.П., Бояринцева Г.Н. Приобретение уверенности в себе: программа тренинга общения. – Мн., 1994.
8. Козлов Н. Лучшие психологические игры и упражнения. – Екатеринбург, 1997.
9. Кондрашенко В.Т., Донской Д.И. Общая психотерапия. – Мн., 1997.
10. Козлов Н. Лучшие психологические игры и упражнения. – Екатеринбург, 1997.
11. Кондрашенко В.Т., Донской Д.И. Общая психотерапия. – Мн., 1997.
12. Литвак М.Е. Из ада в рай: избранные лекции по психотерапии / Учебное пособие. – Ростов-на-Дону, 1997.
13. Немиринский О.В. Личностный рост в терапевтической группе. – М., 1999.
14. Обучение детей и подростков поведению в ситуациях угрозы. Тренинговые программы. – Витебск, 1998.
15. Паркер Р., Кропп Р. Формирование команды: Сборник упражнений для тренеров. – СПб., 2002.
16. Петровская Л.А. Компетентность в общении. – М.: МГУ, 1989.
17. Практикум по экспериментальной психологии / Под ред. А.А. Крылова. – Л.: ЛГУ, 1990.
18. Психогимнастика в тренинге / Под ред. Н.Ю. Хрящвой. – СПб., 1999.
19. Психотерапевтическая энциклопедия / Под ред. Б.Д. Карвасарского. – СПб., 1998.
20. Рейнхард Л. Трансформация. – Мн.-М., 1997.
21. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. – М., 1994.
22. Роджерс К. Клиенто-центрированная терапия. – М., 1997.
23. Роджерс К. О групповой психотерапии. – М., 1993.
24. Рудестам К. Групповая психотерапия. – СПб., 1998.
25. Рэйс Ф., Смит Б. 500 лучших советов тренеру. – СПб., 2001.
26. Самоукина Н.В. Игры в школе и дома: психотехнические упражнения и коррекционные программы. – М., 1993.
27. Самоукина Н.В. Игры, в которые играют... - 1996.
28. Сидоренко Е.В. Опыты реориентационного тренинга. – СПб., 1995.
29. Стюарт Дж. Тренинг организационных изменений. – СПб., 2001.
30. Фейдимент Дж., Фрейгер Р. Личность и личностный рост. – М., 1991.
31. Филатов В.М., Филатова Г.Е. Использование социально-психологического тренинга в профессиональной подготовке учителя иностранного языка // Вопросы психологии. 1987, № 2.
32. Харин С.С. Искусство психотренинга. Заверши свой гештальт. – Мн., 1998.
33. Хрестоматия по гуманистической психотерапии / Под ред. Папуша. – М., 1995.
34. Цапкин В.Н. Личность как группа – группа как личность // Московский психотерапевтический журнал, 1994, № 4.
35. Цзен Н.В., Пахомов Ю.В. Психотренинг: игры и упражнения. – М., 1988.
36. Шутц У. Комплементарная функция лидера // Современная зарубежная

социальная психология (тексты). – М., 1984.

Репозиторий ВГУ

Психология и психотерапия семьи

1.1. Цель преподавания дисциплины. В последнее время возрастает востребованность психологических знаний в организации производства и в сфере оказания услуг. Существенное расширение арсенала его применения диктует новые требования к подготовке современных специалистов, чьё основное предназначение – психологическая практика.

Цель курса «Психология и психотерапия семьи»: повышение уровня профессиональной компетентности, психосоциальной адаптивности и ориентировки в приложимости психологических знаний, формировании практических умений в оказании психологической помощи отдельно взятой личности и сообществу; обеспечение качественно нового уровня психолого-педагогической культуры студентов

1.2. Задачи изучения дисциплины

- интегрировать знания студентов об основных психологических концепциях и фактах, выявленных психологической практикой, составляющих теоретическую и деятельностную основу и определяющих новые тенденции в развитии данного вида психологической помощи;
- ознакомить с организационно-нормативными (правовыми) и морально-этическими аспектами психологии и психотерапии семьи;
- обеспечить усвоение этических принципов, регламентирующих деятельность психолога-практика;
- сформировать представление о требованиях к личности психолога-консультанта;
- ознакомить со структурой психотерапевтического процесса и особенностями проведения его этапов;
- осведомить о видовом многообразии проблем и способах их преодоления;
- сформировать представления о типах клиентов, обращающихся за психологической помощью, и знания о специфике работы с ними.
- содействовать осознанию студентами уровня ответственности, предъявляемого к деятельности психолога-консультанта;
- обеспечить глубокое понимание личности клиента с учётом его возрастных, половых, образовательных, профессиональных и других особенностей, и предъявленной к проработке проблемы;
- расширить основу для личностного и профессионального самосовершенствования студентов как будущих практических психологов.

Учебный курс предусматривает лекционные и семинарские и лабораторные занятия.

Семинарские занятия представляют собой обсуждение под руководством преподавателя учебного материала, изученного студентами самостоятельно. В процессе семинарских занятий обобщаются, систематизируются и углубляются знания, полученные студентами на лекциях, в процессе работы с учебной и научной литературой.

Кроме того, с помощью семинаров контролируется индивидуальная успеваемость студентов.

При подготовке к семинарским занятиям необходимо проработать содержание соответствующей лекции, изучить рекомендуемую литературу, в случае необходимости – подготовить краткие конспекты, тезисы, схемы, словари, которые могут помочь глубже

разобраться в обсуждаемой тематике, логично построить выступление.

Лабораторные занятия предполагают освоение студентами практических умений и навыков основных видов работ практического психолога.

Репозиторий ВГУ

СОДЕРЖАНИЕ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ

Сущность и специфика психологии и психотерапии семьи.

Основные цели и задачи дисциплин. Сфера взаимодействия. Подходы в отечественной и зарубежной психотерапии и психологии семьи. Процедуры. Отличительные черты.

Морально-этические аспекты

Принципы поведения по Р.-А.Б. Качюнасу. Правила проведения психотерапевтической работы. Требования к личности психолога. Модель успешного психолога.

Основные направления работы в семейной психотерапии.

Структурная модель. Модель основанная на теории семейных систем М.Боузена (психодинамическая модель).

Коммуникационная модель работы с семьёй (г.Бэйтсон, П. Вацлавик, В. Сатир, Д. Гриндер, Р. Бэндлер).

Стратегическая модель работы с семьёй (С.Гордон, Н. Девидсон, М. Сельвини Палаззоли, П.Пэпп).

Поведенческая модель работы с семьёй (С. Гордон, С. Кратохвил, Р. Дрейкус)

ИНФОРМАЦИОННАЯ (ИНФОРМАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКАЯ) ЧАСТЬ ОСНОВНАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамова Г.С. Практическая психология: Учебник для студентов вузов. - 6-е изд., перераб. и доп. М.: Академический проект, 2001.
2. Айшервуд М.М. Полноценная жизнь инвалида / Пер. с англ. М.: Педагогика, 1991.
3. Алешина Ю.Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование. М.: "Независимая фирма «Класс»", 2000.
4. Алешина Ю.Е. Специфика психологического консультирования // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. - 1994. - № 1.
5. Алешина Ю.Е. Семейное и индивидуальное психологическое консультирование. - М.: Ред.-изд. центр Консорциума «Социальное здоровье России», 1993.
6. Алешина Ю.Е., Гозман Л.Я., Дубовская Е.М. Социально-психологические методы исследования супружеских отношений. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1987.
7. Анастасия А. Психологическое тестирование: Кн. 1 / Пер. с англ. Под ред. К.М. Гуревича, В.И. Лубовского. М.: Педагогика, 1982.
8. Антонова Н.В. Поведение учителя в конфликтной ситуации и особенности его идентичности // Симптоматика и этиология конфликтов в системе образования. Материалы межрегиональной научно-практ. конференции / Отв. ред. Г.М. Потанин. Белгород: Белгородский гос. пед. ун-т, 1995.
9. Ануфриев А.Ф. Психологический диагноз: система основных понятий. М.: МГОПИ, изд-во «Альфа», 1995.
10. Ассаджиоли Р. Психосинтез: теория и практика. М., 1994.
11. Байярд Р.Т., Байярд Д. Ваш беспокойный подросток. Практическое руководство для отчаявшихся родителей / Пер. с англ. А.Б. Орлова. М.: Просвещение, 1991.
12. Бассиюни К. Воспитание народоубийц (Власть или зрелость. О принуждении к послушанию и стремлении к автономии) / Пер. с нем. СПб.: Гуманит. агентство «Академический проект», 1999.
13. Вельская Е.Г. Основы психологического консультирования и психотерапии: Учеб. пособие. Обнинск: ИАТЭ, 1998.
14. Беннис У., Шепард Г. Теория группового развития // Современная зарубежная социальная психология. Тексты / Под ред. Г.М. Андреевой, Н.Н. Богомоловой, Л.А. Петровской. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984.
15. Берне Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Пер. с англ. -М.: Прогресс, 1986.
16. Бинсвангер Л. Бытие в мире. «КСП+», М.: Ювента, СПб, 1999.
17. Божович Л.И. Личность и ее развитие в детском возрасте. М.: Просвещение, 1968.
18. Бондаренко О.Р. Умное незнание психолога-консультанта: Из опыта подготовки психологов-консультантов // Журнал практического психолога. 1998. - № 7.
19. Браун Дж., Кристенсен Д. Теория и практика семейной психотерапии. СПб.: Питер, 2001.
20. Бретт Д. «Жила была девочка, похожая на тебя...» Психотерапевтические истории для детей / Пер. с англ. Г.А. Павлова. М.: "Независимая фирма «Класс»", 1996.
21. Булкина Е. С. Письменное общение психолога с клиентом // Журнал практического психолога. 1999. № 9.
22. Бьюдженталь Дж. Искусство психотерапевта. СПб.: Питер, 2001.
23. Бэндлер Р., Гриндер Дж. Из лягушек в принцы: Нейро-лингвистическое программирование. Воронеж: Изд-во НПО «Модэк», 1994. 4
24. Варга А.Я., Драбкина Т.С. Системная семейная психотерапия. Краткий лекционный курс. - СПб.: Речь, 2001. - 144 с.
25. Васьковская С. В., Горностап П. П. Психологическое консультирование: Ситуационные задачи. Киев: Вища школа, 1996.

26. Вацлавик П., Бивин Дж., Джексон Д. Прагматика человеческих коммуникаций: Изучение паттернов, патологий и парадоксов взаимодействия / Пер. с англ. М.: Апрель-Пресс, ЭКС-МО-Пресс, 2000. (Сер. «Психология. XX в.»)
27. Вебер Г. Кризисы любви: Системная психотерапия Берта Хеллингера. - М.: Издательство Института Психотерапии, 2002. - 304 с.
28. Вилюнас В. К. Фенотипическая интерпретация политической активности // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 2001. №2.
29. Витакер К. Полночные размышления семейного терапевта. М.: "Независимая фирма «Класс»", 1998.
30. Витакер К., Вамберри В. Танцы с семьей: Семейная терапия. Символический подход, основанный на личностном опыте. М.: "Независимая фирма «Класс»", 1997.
31. Волков ЕЛ. Консультирование жертв интенсивного манипулирования психикой: основные принципы, особенности практики // Журнал практического психолога. 1997. № 1.
32. Горностай П.П., Васьковская С.В. Теория и практика психологического консультирования: Проблемный подход. Киев: Наукова думка, 1995.
33. Горская М.В. Диагностика суицидального поведения подростков // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. 1994. № 1.
34. Гришина Н.В. Психология конфликта. СПб.: Питер, 2001.
35. Гулина МА. Терапевтическая и консультативная психология. СПб.: Речь, 2001.
36. Детский сад в Японии. Опыт развития 38 детей в группе / Пер. с японского / Общ. ред. и послесл. В.Т. Нанивской. М.: Прогресс, 1987.
37. Диагностика подростковой депрессивности / А.И. Подольский, О.А. Идобаева, П. Хейманс. - СПб.: Питер, 2004. - 202 с. - (Серия "Учебное пособие").
38. Джулиус Э.К., Пэпп П. Семейная хореография: Алкоголическая семейная система на протяжении нескольких поколений // Семейная психотерапия. Хрестоматия / Сост.: Эйде-миллер Э.Г., Александрова Н.В., Юстицкис В. СПб.: Питер, 2000.
39. Донцов А.И., Полозова ТА. Проблема конфликта в западной социальной психологии // Психологический журнал. 1980. Т. 1.
40. Дробинская А.О. Школьные трудности «нестандартных» детей. 2-е изд. М.: Школа-Пресс, 2001.
41. Дубровина И.В. О некоторых аспектах подготовки молодежи к семейной жизни (вместо предисловия) // Психолого-педагогические проблемы воспитания детей в семье и подготовки молодежи к семейной жизни. Сб. науч. тр. АПН СССР, НИИ общ. педагогики / Под ред. И.В. Дубровиной. - М.: НИИОПП, 1980. - С. 3-23.
42. Елизаров АЛ. Использование романа И.С. Тургенева «Отцы и дети» для профилактики деструктивных родительско-юноше-ских конфликтов // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. 1996. №4.
43. Елизаров А.Н. Коррекция родительско-детских отношений в случае девиантного поведения ребенка. Тезисы докладов Международной научно-практ. конференции «Современные психосоциальные технологии: Проблемы освоения и использования» 21-22 мая 2001 г. М.: Департамент по молодежной политике Министерства образования Российской Федерации; Консорциум «Социальное здоровье России»; Институт психического здоровья Нидерландов «Тримбус-Институтом», 2001.
44. Елизаров А.Н. К проблеме поиска основного интегрирующего фактора семьи // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 1996. № 1.
45. Елизаров А.Н. Психологическое консультирование семьи: Учебное пособие. - М.: "Ось-89", 2004. - 399 с.

46. Елизаров АЛ. Родительско-юношеский конфликт в работе молодежного телефона доверия // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. 1995а. № 2.
47. Елизаров АЛ. Телефон доверия: работа психолога-консультанта с родителями в ситуации родительско-юношеских конфликтов // Вопросы психологии. 1995. №3.
48. Заваденко ЛЛ. Как понять ребенка: дети с гиперактивностью и дефицитом внимания. М.: Школьная пресса, 2001.
49. Захаров А.И. Что снится нашим детям. СПб.: Дельта, М.: АСТ, 1997.
50. Капустин С А. Границы возможностей психологического консультирования // Вопросы психологии. 1993. №5.
51. Карабанова ОА. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: Учебное пособие. - М.: Гардарики, 2004. - 320 с.
52. Кле М. Психология подростка (психосексуальное развитие) / Пер. с франц. М.: Педагогика, 1991.
53. Колпакова МЮ. Особенности психологической работы с матерями - «отказницами» // Московский психотерапевтический журнал. 1999а. №1.
54. Колпакова М.Ю. Роль диалога в выявлении и разрешении нравственного конфликта у матерей, отказывающихся от новорожденного // Психологический журнал. 1999б. Т. 20. № 6.
55. Колпачников В.В. Человекоцентрированный подход в практике психологического консультирования персонала организаций // Вопросы психологии. 2000. №3.
56. Кононко ЕЛ. Чтобы личность состоялась. Киев, 1991.
57. Конончук Л.В. Роль семейных отношений в формировании отклоняющегося поведения // Семья и личность: Психол.-пед. социол. и мед.-психол. пробл. Тезисы докл. Всесоюзн. конф. в г. Гродно, 28-30 сент. 1981 г. / Под ред. - А.А. Бодалева (отв. ред.) и др. - М.: Отд-ние психологии и возрастной физиологии АПН СССР, 1981.-С. 138-139.
58. Копьева А.Ф. Диалогический подход в психологическом консультировании и вопросы психологической клиники // Московский психотерапевтический журнал. 1992. № 1.

ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Дети. Как им помочь? (Советы психолога) // Виолетта и им ле. 1997. №5.
2. Куницына В.Н. Восприятие подростком другого и самого себя: Автореф. дис.... канд. психол. наук, и . ин.м
3. Лабиринты одиночества / Пер. с англ.; Сост., общ. предисл. Н. Е. Покровского. М.: Прогресс, 1989.

4. ЛейБ-7Г. Нестандартный ребенок. 3-е изд. М.: Знание;, 19М9
5. Леонтьев ДА., Бузин В.Н. Особенности смысловой отру к туры мировоззрения при хроническом алкоголизме // Вести п к Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1992. № 3.
6. Маданес К. Стратегическая семейная терапия. М.: "Неаа висимая фирма «Класс»", 1999.
7. Майерс Д. Социальная психология / Пер. с англ. - СПб.: Питер, 1996.
8. Макарова Е.Г. Преодолеть страх, или Искусствотера-пия. М.: Школа-Пресс, 1996.
9. Мастеров Б.М. Психологические условия самоизменения человека в практике консультирования: Автореф. дис... канд. психол. наук. М., 1998.
10. Менегетти А. Психология жизни. 10 лекций по онтопси-хологии. СПб: ИПЦ «Паллада», ФМБ «Пирал» и ИКА «Тайм-аут», 1992.
11. Меновщиков В.Ю. Введение в психологическое консультирование. М.: Смысл, 1998.
12. Методы практической социальной психологии: Диагностика. Консультирование. Тренинг: Учеб. пособие для вузов /Ю.М. Жуков, А.К. Ерофеев, С.А. Липатов и др.; Под ред. Ю.М. Жукова. - М.: Аспект Пресс, 2004. - 256 с.

«Психологическая коррекция»
СОДЕРЖАНИЕ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ

**Психологическая коррекция как сфера деятельности
практического психолога**

Сущность коррекционного процесса.
Цели и задачи психологической коррекции.
Основные принципы психокоррекционной работы.
Требования, предъявляемые к психологу, осуществляющему психокоррекционные мероприятия.

**Анализ психодиагностической информации и составление программы
психолого-педагогической коррекции**

Особенности использования психологической информации для организации психологической коррекции. Виды коррекционных программ.
Требования к коррекционно-развивающим программам. Факторы, определяющие эффективность психокоррекции. Отчетная документация по психолого-педагогической коррекции.

Трансактный анализ Э.Берна

Модель эго-состояний. Транзакции. Структурирование времени. Игры и анализ игр.

Арт-терапия как метод психокоррекции

Общая характеристика. Арт-терапевтическое пространство. Арттерапевтические занятия. Структура индивидуальной и групповой арттерапевтической работы. Основные направления.

ИНФОРМАЦИОННАЯ (ИНФОРМАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКАЯ) ЧАСТЬ

ОСНОВНАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамова, Г. С. Практическая психология / Г. С. Абрамова. — М. : Академия, 1997. — С. 102—139.
2. Битянова, М. Р. Адаптация ребенка в школе: диагностика, коррекция, педагогическая поддержка : для администрации школ, педагогов и школьных психологов / М. Р. Битянова. — М. : Пед. поиск, 1997. — 112 с.
3. Бурменская, Г. В. Возрастно-психологическое консультирование. Проблемы психического развития детей / Г. В. Бурменская, О. А. Карабанова, А. Г. Лидерс. — М. : Изд-во Минск. гос. ун-та, 1990.
4. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский ; под ред.
5. В. В. Давыдова. — М. : Педагогика Пресс, 1996. — 536 с.
6. Вачков, И. В. Введение в профессию «психолог» / И. В. Вачков, И. Б. Гриншпун, Н. С. Пряжников. — М. : Воронеж, 2002. — 464 с.
7. Венгер, А. Л. Психологическое консультирование и диагностика: практическое руководство. Ч. 2 / А. Л. Венгер. — М. : Генезис, 2001. — 128 с.
8. Григорович, Л. А. Введение в профессию «психолог» : учеб. пособие / Л. А. Григорович. — М. : Гардарики, 2004. — 192 с.
9. Детская практическая психология : учебник / под ред. проф. Т. Д. Марцинковской. — М. : Гардарики, 2001. — С. 9—10.
10. Детский практический психолог / под ред. О. А. Шаграевой, С. А. Козловой. — М. : Академия, 2001. — 94 с.
11. Леонтьев, А. Н. Лекции по общей психологии / А. Н. Леонтьев. — М. : Смысл, 2000. — 511 с.
12. Маркова, А. К. Диагностика и коррекция умственного развития в школьном и дошкольном возрасте / А. К. Маркова, А. Г. Лидерс, Е. А. Яковлева. — Петрозаводск, 1992. — 180 с.
13. Маруга, Э. В. Методология психологического исследования / Э. В. Маруга. — Балашов : Изд-во БГПИ, 1998. — 64 с.
14. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми / И. В. Дубровина,
15. А. Д. Андреева, Е. Е. Данилова, Т. В. Вохмянина ; под ред. И. В. Дубровиной. — М. : Академия, 1999. — 160 с.
16. Невструева Т.Х. Психотехнологии в системе психологической практики. Хабаровск. ДВГУПС, 2003. 95 с
17. Психологическая коррекция: учеб. пособие / сост. Я.А. Мазуренко. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2007 – 132 с.
18. Скотарева Е. М. Психолого-педагогическая коррекция: теоретико-методологический аспект : учеб. пособие для студ. психол. спец. / Е. М. Скотарева. — Саратов : Изд. центр «Наука», 2007. — 72 с.
19. Наранхо К. Гештальт-терапия: Отношение и практика атеоретического эмпиризма / Пер. А. А. Рунихиной. — Воронеж, 1995.- 304 с.
20. Перлз Ф. Внутри и вне помойного ведра // Ф. Перлз, П. Гудмен, Р. Хефферлин. Практикум по гештальт-терапии. — СПб., 1995.
21. Перлз Ф. Гештальт-подход и Свидетель терапии / Пер. М. Папуша. — М., 1996.-

ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Арт-терапия. Хрестоматия. СПб., 2001. – 320 с.- чз1
2. Вальдес Одриосола М. С. Арттерапия в работе с подростками. Психотерапевтические виды художественной деятельности : метод. пособие. - Москва : ВЛАДОС, 2005. - 62 с.-чз 1
3. Введение в арт-терапию: учебное пособие. — М., 2007. – 92 с.
4. Копытин А. И. Системная арт-терапия. - СПб.: Питер, 2001. - 216 с. – чз1
5. Копытин А.И. Теория и практика арт-терапии. СПб., 2002. – 368 с. –чз1
6. Перлз Ф. Практика гештальттерапии. М., 2001.
7. Перлз Ф. Эго, голод и агрессия / Пер. Н. Б. Кедровой, А. Н. Кострикова. — М., 2000.
8. Польстер И., Польстер М. Интегрированная гештальт-терапия: Контуры теории и практики / Пер. А. Я. Логвинской. — М., 1997.
9. Никитин В. Н. Пластикодрама. Новые направления в арт-терапии. – М., 2003. - 182 с. – чз1
10. Практикум по арт-терапии / Под ред. А. И. Копытина. — СПб., 2001. — 448 с.
11. Ферс Г.М. Тайный мир рисунка. СПб., 2003. – 176 с.

КАРТА ПРОХОЖДЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ

Номер раздела, темы, занятия	Наименование раздела, темы, занятия, перечень изучаемых вопросов	Количество аудиторных часов				Материальное обеспечение занятия (наглядные, методические пособия и др.)	Литература	Формы контроля знаний
		Лекции	Практические (семинарские) занятия	Лабораторные занятия	Управляемая самостоятельная работа студентов			
1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	Научные и социально-экономические предпосылки возникновения психологической службы. Модели ПС и современные тенденции ее развития.	1				Нормативные документы для педагогов-психологов и психологической службы учреждений образования. Сборник / Автор-сост. Сизанов А. Н. – Мн., 2001	1, 3, 6, 11, 13, 18, 23	
2	Организация деятельности психологической службы учреждения образования. Взаимодействие психолога с учителями.	2	2			Нормативные документы для педагогов-психологов и психологической службы учреждений образования. Сборник / Автор-сост. Сизанов А. Н. – Мн., 2001	1, 3, 6, 11, 13, 18, 23, 30, 32	Фронтальный опрос

3	Нормативно-правовые и организационные аспекты деятельности педагога-психолога в учреждении образования. Квалификационные требования к профессии психолога.	2	2			Методические рекомендации о деятельности СППС учреждения образования. / Сацьяльна-педагогічна работа. №12 (82), 2007	1, 3, 6, 11, 13, 18, 23	Фронтальный опрос
4	Организация деятельности педагога-психолога. Планирование деятельности психолога.	1	2			Нормативные документы для педагогов-психологов и психологической службы учреждений образования. Сборник / Автор-сост. Сизанов А. Н. – Мн., 2001	1, 3, 6, 10, 11, 13, 18, 19 23	Письменный отчет
5	Особенности функционирования психологической службы в различных учреждениях образования	1	2			Методические рекомендации о деятельности СППС учреждения образования. / Сацьяльна-педагогічна работа. №12 (82), 2007	6, 11, 13, 18, 19 23	Реферат
6	Основные виды деятельности педагога-психолога. Виды психологической помощи учителям и учащимся разных классов.	1				Методические материалы по основным видам работ практического психолога.	1, 3, 6, 11, 13, 14, 15, 18, 23, 29	Письменный отчет

7	Психологическая диагностика. Методы изучения школьников.	1				Комплекты диагностических методик	7, 10, 24,26, 28, 32	Письменный отчет
	Итого	10	6					

Репозиторий ВГУ

Практические и семинарские занятия, их содержание и объем в часах

№	Практические и семинарские занятия	Содержание	Объем в часах
1	2	3	4
1	Организация деятельности психологической службы учреждения образования. Взаимодействие психолога с учителями.	Структура психологической службы, ее составляющие. Взаимодействия в деятельности органов управления и педагогов-психологов. Взаимодействие психолога с учителями. Мониторинг и критерии оценки работы психологической службы учреждения образования.	2
2	Нормативно-правовые и организационные аспекты деятельности педагога-психолога в учреждении образования. Квалификационные требования к профессии психолога	Место психолога в психологической службе. Уровни подчинения психолога. Цель, задачи, направление его деятельности. Квалификационные требования, предъявляемые психологу в системе образования. Должностные обязанности. Права педагога-психолога (формы их реализации, способы правовой, социальной защиты этих прав). Этические нормы деятельности психолога	2
3	Организация деятельности педагога-психолога в учреждении образования. Планирование деятельности психолога.	Рабочее место педагога-психолога. Кабинет психологической службы (материально-техническое оснащение, пакет документации). Распределение рабочего времени педагога-психолога Планирование деятельности психолога.	2
4	Особенности функционирования психологической службы в различных учреждениях образования	Цели и задачи психологической службы в общеобразовательной школе. Психологическое сопровождение школьников. Специфика деятельности психологической службы в интернатных и социально-педагогических учреждениях.	2

ВОПРОСЫ К ЗАЧЕТУ
по дисциплине
«ОРГАНИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ СИСТЕМЫ
ОБРАЗОВАНИЯ»
для специальности 1 -03 01 04-03 «Музыкальное искусство. Практическая
психология»

Старший преподаватель Ганкович А.А.

1. Организация психологической службы в США и странах Европы.
2. Этапы формирования психологической службы образования в России.
3. Развитие психологической службы в Республике Беларусь. Современное состояние и перспективы развития.
4. Необходимость создания психологической службы в системе образования, ее цель, задачи, функции.
5. Структура психологической службы, ее составляющие.
6. Положение о психологической службе учреждений образования.
7. Квалификационные требования, предъявляемые к психологу в системе образования.
8. Права психолога, формы их реализации, способы правовой, социальной и моральной защиты.
9. Этический кодекс (этические нормы деятельности педагога-психолога).
10. Критерии оценки эффективности деятельности педагога-психолога.
11. Рабочее место педагога-психолога.
12. Психологический инструментарий. Пакет документации психолога. Типы документации.
13. Особенности функционирования психологической службы в различных учреждениях образования
14. Специфика деятельности психологической службы в интернатных и социально-педагогических учреждениях.
15. Мониторинг и критерии оценки работы психологической службы учреждения образования.
16. Основные виды деятельности практического психолога.
17. Работа психолога как диагноста в системе образования.
18. Психологическая диагностика: структура, цели, задачи, объект.
19. Психологическая коррекция. Типы коррекции.
20. Цель, задачи коррекции психического развития.
21. Принципы коррекционных воздействий. Структура коррекционно-развивающей программы.
22. Психологическое просвещение: задачи, цели.
23. Особенности работы психолога с подростками.
24. Психологическая профилактика: цель, содержание, задачи работы.
25. Психологическое консультирование: цели, задачи.
26. Виды психологического консультирования.
27. Особенности консультационной работы со старшеклассниками. Профконсультационная работа.
28. Роль и место консультанта в консультировании (требования к личности, система ценностей, влияния профессиональной деятельности на личность, профессиональная подготовка).
29. Организация школьной психологической службы: цель, задачи, направления, специфика.
30. Модель деятельности школьного психолога: основные направления и организация деятельности.

31. Содержание деятельности школьного психолога. Планирование школьной психологической деятельности.
32. Психолог в школе: проблемы взаимодействия с учителями.

Репозиторий ВГУ

ЛЕКЦИОННЫЙ МАТЕРИАЛ ПО КУРСУ «ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СЛУЖБА СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ»

Психологическая служба в системе образования

Глава 1. История и современное состояние психологической службы образования в нашей стране и за рубежом

§ 1. Психологическая служба образования, или школьная психология, за рубежом

Психологическая служба образования, или школьная психология, существует во многих странах, охватывая всю систему обучения и воспитания ребенка с дошкольного возраста до окончания школы, и имеет почти вековую историю. В качестве примера познакомимся с опытом школьной психологии ряда стран.

Наиболее представлена эта служба в США, где она начала развиваться примерно с начала 1800-х годов и в настоящее время является одной из наиболее жизненных и действенных направлений современной психологии.

Школьная психология в США закреплена законом, предписывающим иметь подобную службу в государственном департаменте образования. Этот департамент санкционирует выдачу свидетельств школьным психологам.

Первыми психологами-практиками в США были экспериментальные психологи, изучавшие проблемы самовоспитания. Но очень скоро основными функциями школьной психологической службы стали измерение и тестирование и главенствующей задачей — отбор детей для обучения по специальным программам.

Широкая практика тестирования в американских школах, и прежде всего тестов на определение коэффициента умственной одаренности (IQ), способствовала, в частности, возникновению и развитию службы «гайденс». С 1945 по 1960 год в практику специалистов-консультантов службы «гайденс» прочно вошли батареи тестов как основной инструмент деятельности.

функции измерения и тестирования — исторически более ранние и в наибольшей степени применяются в практике. Основной сферой приложения сил школьного психолога традиционно считается измерение с применением стандартизованных тестов.

Однако следует отметить эволюцию школьной психологии и значительные достижения в развитии теории и практики школьной психологической службы в США за последние 35-40 лет.

В 60-х годах была создана профессиональная организация школьных психологов. Важное значение для развития школьной психологической службы имела конференция в Уэльсе (1973), на которой рассматривались вопросы о целях и роли школьной психологической службы, об этических и юридических ее основаниях, проблемах профессионализации школьного психолога, содержание программ обучения школьного психолога и т. д. В 80-х годах в США была организована Национальная ассоциация школьных психологов (NASP). Многие специалисты начали пересматривать измерение как то единственное, что они могут сделать в решении проблем школьной психологии.

Выделяется несколько уровней функционирования психологической службы.

На первом производится главным образом тестирование с целью классификации учащихся для специального обучения.

На втором работа направлена как на тех учащихся, которым необходимо специальное обучение, так и на тех, кто имеет умеренно выраженные учебные и поведенческие проблемы.

Третий уровень предполагает прямую психологическую помощь всем нуждающимся в ней учащимся и консультацию персонала школы по вопросам психологии развития. Собственно психологическая служба осуществляется начиная со второго уровня, когда психолог переходит от подсчета и интерпретации баллов теста к психолого-педагогическому клиническому обследованию учащихся. Многие специалисты в настоящее время рассматривают измерение и тестирование лишь как один из компонентов более широкого поля деятельности психологической службы, в частности психологической консультации.

К концу XX века в США было издано достаточно большое количество различной литературы, посвященной проблемам школьной психологической службы. В частности, значительная информация о том, что сделано в области школьной психологической службы и каковы перспективы ее развития, содержится в книге *К. Рейнолдса* и др., в которой рассматриваются основы теории и практики современной школьной психологии в США¹.

Здесь со ссылкой на «Руководство Национальной ассоциации школьных психологов по обеспечению психологической службы в школах» отмечается, что школьная психологическая

служба относится к числу служб для клиентов, связанных с системой образования — от дошкольного до высшего образования, и основная ее цель — служить психическому здоровью и образовательным интересам детей и юношества. Это предполагает:

- а) психологическое и психолого-педагогическое измерение и оценку «школьного функционирования» детей и юношества;
 - б) активное вмешательство психолога, направленное на обеспечение полноценного влияния школы на когнитивное, аффективное и социальное развитие;
 - в) помощь педагогическому персоналу и родителям прежде всего в плане заботы о ребенке — специальные программы обучения персонала школы и родителей, советы им и т. п.;
 - г) консультирование и совместную работу с персоналом школы и (или) с родителями по проблемам учащихся, связанным со школой, и проблемам персонала школы как профессионалов.
- Таким образом, в хорошо организованной школьной психологической службе, первоначально предназначенной для отбора, селекции детей, все четче проявляются новые, прогрессивные тенденции, которые находят организационное воплощение и широкое практическое распространение в детской практической психологии.

Интересен опыт развития школьной психологической службы во Франции. Отцом французской школьной психологии называют *Альфреда Бине*, начавшего свои исследования в этой области еще в 1894 году. В 1897 году выходит его работа, посвященная психологическим проблемам начальной школы².

¹ *Reyholds C. R. et.al. School Psychology: Essential of Teory and Practice. — N. Y., 1984.*

² *Binet A., Vase hide N. La psychologie a l'ecole primaire // Z'Annee Psycho-logique, 1897. — № 4.*

В 1905 году Министерство образования Франции обратилось к Бине с просьбой психологически исследовать проблему детей, которые не в состоянии обучаться в школе по общей программе. В результате этого исследования появился знаменитый тест Бине—Симона, позволяющий выявлять детей с задержкой умственного развития. За этим последовало открытие специальных школьных классов для таких детей, а в 1909 году открылась первая во Франции профессиональная школьная психологическая служба. В 1947 году в Париже начала работать группа школьных психологов под руководством профессора *А. Валлона*. В отличие от тех задач, которые ставил перед школьной психологической службой *А. Бине*, *А. Валлон* полагал, что ее цель не в селекции детей по каким-либо признакам, а в психологической помощи каждому ребенку, в создании оптимальных условий обучения и воспитания всех без исключения детей.

В 1951 году Министерство образования Франции впервые представило описание функций школьных психологов. Этот документ был основой дискуссии на I и II Международных коллоквиумах по школьной психологии, организованных ЮНЕСКО в Гамбурге соответственно в 1952 и 1954 годах.

Однако в силу изменения политики в образовании деятельность службы во Франции была приостановлена, а школьные психологи переведены на должности учителей начальных классов.

Потребность в школьных психологах на протяжении 50-60-х годов нарастала прежде всего вследствие значительного увеличения количества детей с задержками умственного развития и другими нарушениями. Министерство образования обратилось к психологической науке, по существу, вновь за психометрическими методами с целью отбора детей, не способных обучаться в массовой школе. Это объясняется тем, что психологическая служба образования была сосредоточена именно в начальной школе, когда такой отбор детей для обучения в разных типах школ наиболее актуален.

Для решения этих задач в 1960 году открывается четыре психологических центра — в Париже, Бордо, Гренобле и Безонсоне. Однако начиная с 1970 года преобладающей организационной формой деятельности школьной психологической службы во Франции становятся так называемые группы психолого-педагогической помощи, каждая из которых представляет собой команду, состоящую из одного специалиста по школьной психологии, одного специалиста по психологии обучения, одного специалиста по психомоторному развитию. Такая бригада призвана обслуживать от 800 до 1000 учащихся и, хотя территориально располагается в какой-то одной школе, обслуживает, как правило, несколько школ.

Группы психолого-педагогической помощи, в которых работает подавляющее большинство школьных психологов, административно подчинены департаменту специального образования. Объектом деятельности этих групп являются в первую очередь дети дошкольного и младшего школьного возраста (2-12 лет), причем основное внимание уделяется работе с детьми 3-7 лет. В центре — проблемы обучения и поведенческие проблемы, которыми, соответственно, занимаются

разные специалисты. Одна из основных задач — выявление детей, нуждающихся в особых формах и методах обучения. Проводятся также консультации родителей и педагогов по указанным проблемам.

С середины 80-х годов начинается новый этап в развитии практической школьной психологии во Франции. В 1985 году была создана рабочая группа, состоящая из представителей пяти различных организаций — членов Национальной ассоциации психологов (ANOP). Эта группа провела специальную работу по определению функций педагогического психолога во Франции. Было подчеркнуто, что функции педагогического психолога, так же как функция любого практического психолога, должны включать в себя обслуживание потребностей клиента, однако подход педагогического психолога имеет свою специфику. Педагогический психолог имеет дело со всей психологической реальностью ребенка постольку, поскольку он может способствовать развитию всех сторон его личности; при этом педагогический психолог может подключать к этому процессу родителей и учителей. Специально подчеркивается, что педагогический психолог может идти и против системы школьного и семейного воспитания, менять стандарты этого воспитания, если полагает, что они препятствуют прогрессивному развитию личности ребенка.

Позже во Франции происходит обсуждение проекта реорганизации существующей практики работы школьных психологов и создания единой системы школьной психологической службы, направленной на помощь отдельным индивидам, группам и целым учреждениям. Цели этой новой системы — предотвращать школьный неуспех, способствовать социальному научению и социальной адаптации детей, помогать детям с умственной отсталостью интегрироваться в общий поток учащихся (что прямо противоположно цели, выдвигаемой на предшествующих этапах службы, — отделять таких детей), содействовать общеобразовательному и профессиональному росту учащихся, повышать квалификацию учителей, социальных работников, администрации, других специалистов в области народного образования¹.

Несмотря на то, что измерение и тестирование и сейчас чрезвычайно широко применяются в практике психологической службы, последнее время многих ученых во всех странах мира не устраивает такая ограниченная деятельность школьных психологов. Они начали пересматривать измерение как главную деятельность, которая может способствовать решению проблемы психологической помощи детям. Отмечается, что тестирование не позволяет определить перспективы развития учащихся, оно дает неверные результаты при обследовании подростков из низших социальных слоев и из культурно отсталых районов. Кроме того, эта методика основной акцент делает лишь на одном виде одаренности — интеллектуальном (Passow H., 1960).

Эту же мысль подчеркивал немецкий ученый *И. Мюллер* (1960), считая, что при современном уровне технического и экономического развития, для того чтобы овладеть профессией и преуспеть в жизни, требуются кроме определенного уровня умственного развития и другие способности и качества: умение хозяйственно мыслить, технико-конструктивные и технико-практические способности, активная волевая и эмоциональная деятельность, энергия и настойчивость и т. п. Сейчас нельзя, по мнению автора, ценить человека только со стороны его интеллектуальных способностей, надо оценивать его всесторонне, как становящуюся личность.

Глубокую неудовлетворенность формальными психометрическими тестами давно уже выражают английские психологи. На конкретных примерах они демонстрируют субъективный характер и научную несостоятельность применяемых тестов, их ограниченность и искусственность. Одним из существенных недостатков тестового материала они, в частности, считают полное игнорирование эмоциональных моментов, которые в реальных жизненных ситуациях являются существенной частью поведения. *Э. Стоунс* пишет, что использование тестов приводит к разделению людей на тех, у кого высокий показатель IQ, и на тех, у кого он низкий. Однако, отмечает он, в последнее время растет число исследований, в которых вместо распределения людей по группам, состоящим из приблизительно одинаковых по психологическим характеристикам людей (слабоумные, тупые или плохо обучаемые), внимание фиксируется на конкретных трудностях

¹ *Guillemard G. E. School Psychology in Franc // International Perspectives on Psychology in the School. - New Jersey, 1989. - P. 39-60.*

22 Часть I. Введение в практическую психологию образования
научения, с тем чтобы выявить природу этих трудностей¹ (Стоуне Э., 1984, с. 404).

К концу XX века определенный опыт организации и деятельности школьной психологической службы был накоплен и в странах Восточной Европы (Шванцара Й., 1978; Черны В., 1983; Витцлак Г., 1986, и др.). Здесь психологическая служба школы ставила перед собой задачи, решение которых было направлено, прежде всего, не на констатацию уровня развития учащихся с

целью отбора, а на получение психологической информации об учащемся или коллективе класса с целью создания условий, стимулирующих развитие (Витцлак Г., 1986).

Психологическая служба школы в большинстве стран Восточной Европы развивалась в форме психолого-педагогических районных или областных центров или консультаций. Эта служба была неотъемлемой составной частью системы народного образования и воспитания всех детей, подростков и юношества. Так, в ЧСФР в 1980 году было разработано положение о консультациях по вопросам воспитания, которое вошло в Закон о школе. В Венгрии была издана инструкция для консультации по вопросам воспитания, утвержденная руководящими органами народного образования.

Основным содержанием психологической службы в этих странах стала помощь в обеспечении развития здоровой личности, коррекция разного рода затруднений в развитии личности, проблемы профессиональной ориентации. Доминирующая функция психолога-консультанта, например, в Чехии и Словакии проявлялась в психодиагностической деятельности. Ее результатом служило диагностическое заключение, из которого вытекающие последующие рекомендации:

- ◆ организационные меры — зачисление ребенка в специальную или вспомогательную школу, в специальные классы в рамках начальной школы, в специальный детский сад и т. д.;
- ◆ предложение наиболее подходящего типа обучения, оптимальной области для выбора профессии;
- ◆ применение подходящих методов воспитания и обучения в семье и школе, различные формы психотерапии, врачебное обследование (психоневрологическое, логопедическое и др.).

Большое место в консультациях этих стран занимало определение у всех детей готовности к обучению в школе, так называемой школь-

¹ Стоуне Э. Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения. - М, 1984. - С. 404.

История и современное состояние психологической службы образования 23

ной зрелости, за год до поступления ребенка в школу (в этих странах дети начинают учиться с 6 лет). В зависимости от уровня развития ребенка психолог давал соответствующие рекомендации:

- * начать посещение школы до достижения 6-летнего возраста;
- » поступать в первый класс в обычные сроки;
- + приступить к учению в выравнивающем первом классе;
- » отложить поступление ребенка в школу на один год;
- « направить в особую школу (например, для плохо говорящих) и т. п.

Родители и воспитатели детских садов могли получить конкретные рекомендации по развитию тех детей, у которых обнаружена недостаточная готовность к обучению в школе. Через год, перед самым поступлением в школу, этих детей обследовали еще раз. Опыт работы чешских и словацких специалистов показал, что приблизительно 16% детей, которые по закону должны были бы начать посещение школы, в психическом отношении оказываются еще не полностью к нему готовыми. Поэтому современная оценка психологической готовности детей к обучению в школе стала здесь одним из основных видов деятельности по предупреждению трудностей в обучении.

В консультациях или центрах этих стран осуществлялась диагностика различного типа трудностей, связанных с учебной работой в школе. Опыт работы показал, что среди учащихся, испытывающих трудности в обучении, оказываются также дети с первичными отклонениями в развитии на основе легких форм задержки умственного развития. Специалисты отмечали, что оптимальное развитие этих детей во многом зависит от правильного заключения психологического обследования, результат которого ведет к соответствующим рекомендациям условий и методов воспитания и обучения.

Консультации и центры того времени занимаются и с теми учащимися, у которых имеются проблемы личностного характера, трудности в поведении, воспитании. Работники центров заметили, что «проблемных» учащихся в основных школах около 30 %. Квалифицированное психологическое обследование трудных и педагогически запущенных Детей выясняет причины их проблемности и намечает определенные рекомендации в работе с ними.

Следует подчеркнуть, что психологические консультации и центры того времени в основном занимаются решением конкретных проблем, с которыми к ним обращаются родители или учителя. Это особенно четко представлено в венгерской инструкции для консультаций по вопросам воспитания, вменяющей в обязанности психолога:

- ◆ заниматься проблемами, связанными с наблюдаемыми в поведении ребенка отклонениями от нормы, которые не могут быть исправлены обычными педагогическими средствами (например,

агрессивное поведение, продолжительное беспокойство, невнимательность, наблюдаемая долгое время, и т. д.);

- ◆ работать с проявлениями в поведении ребенка чрезмерной чувствительности, робости, замкнутости, боязни школы, ответов на уроке и пр.;
- ◆ анализировать и включать в содержание работы случаи, связанные с систематическими кражами, ложью ребенка дома или в школе; побегами ребенка из дома или из школы; внезапными изменениями в поведении ребенка (например, хороший ученик начинает плохо учиться);
- ◆ определять причины и находить способы работы с низкими результатами учения (в частности, с теми, которые значительно хуже тех, каких бы он мог добиться при своих способностях);
- ◆ помогать ребенку справиться с затруднениями по усвоению одного из учебных предметов;
- ◆ определять причины и находить способы преодоления отсутствия интереса у ребенка к учебе в школе;
- ◆ работать с нарушениями речи нервного характера — заикание, скороговорение; жалобами ребенка или родителей на систематические головные боли, бессонницу, беспричинную утомляемость и т. и.

Таким образом, психологическая служба системы народного образования в странах Восточной Европы к концу XX века занимала существенное место в деле воспитания и обучения детей, подростков и юношей.

Определенной вехой в истории обсуждаемой проблемы явилась книга «Перспективы развития школьной психологии в современном мире» (ред. Р. А. Сай, Т. Окланд, 1989, с. 277), выпущенная под эгидой Международной ассоциации школьных психологов. В нашей книге дается обзор современного состояния, истории и перспектив развития школьной психологической службы как в странах с богатыми традициями в этой области (Великобритания, Франция, США, Канада, Япония и др.), так и в тех, где психологическая служба только зарождалась в конце XX века (Южная Африка, Нигерия, Иордания и др.). Это позволяет заинтересованному читателю целостное представление об основных тенденциях развития школьной психологической службы в современном мире, что актуально в связи интенсивным становлением этой области практической психологии в России.

2. Практическая психология образования в России

В нашей стране первые попытки практического использования психологии в обучении и воспитании детей возникли еще на рубеже XIX-XX веков и связаны с так называемой педологией. Педологией назывался междисциплинарный подход к изучению целостного ребенка. Этот подход внес много полезного в исследование детей (особенно в области их психодиагностики). Многие психологи работали в русле этого подхода. *И. А. Арямов* (1928) определял педологию как науку о развивающемся, растущем человеке, охватывающую все его социально-биологические особенности. *М. Я. Басов* видел в педологии «научный синтез всего того, что составляет существенные результаты отдельных научных дисциплин, изучающих развивающегося человека» (Басов М. Я., 1931, с. 18).

В нашу задачу не входит содержательный анализ деятельности педологов. Отметим лишь, что предмет педологии, несмотря на многочисленные дискуссии, определен не был и попытки найти специфику педологии, не сводимую к содержанию смежных с ней наук, успеха не имели. Кроме того, в 30-е годы педологи-практики увлеклись измерением психического развития детей. Многие крупные ученые-педагоги, педологи и психологи (*Н. К. Крупская*, *К. Н. Корнилов*, *Л. С. Выготский*, *М. Я. Басов*, *А. Б. Залкинд*, *С. С. Моложавый*, *Г. А. Фортунатов* и др.) решительно возражали против широкого использования в школе тестов, научная обоснованность которых была весьма ненадежна, а в ряде случаев просто сомнительна. *А. В. Петровский* замечает: «Так и получалось — педологи-теоретики возражали, а педологи-практики, невзирая на эти возражения, широко использовали тесты в школе, что вело во многих случаях к необоснованным выводам по поводу умственного развития детей, переводам в специальные школы и т. д.»¹.

Шел поиск предмета исследования, способов практической работы с ребенком, т. е. наука находилась на этапе своего становления, когда ошибки неизбежны. Но ученым не дали возможности самим разобраться в существе проблем, их просто всех чохом осудили.

Новое педагогическое мышление / Под ред. А. В. Петровского. — М., 1989. - С. 18.

26 _____ Часть I. Введение в практическую психологию образования

Огульная и резкая критика педологии в печально известном Постановлении ЦК ВКП(б) 1936 года «О педологических извращениях в системе наркомпросов» повлекла за собой отрицание всего положительного, что было сделано отечественными учеными, так или иначе связанными с

педологией. А сделано ими было очень много. Ряд исследований *П. П. Блонского*, работы *Л. С. Выготского* и его сотрудников по изучению проблем детской психологии заложили фундамент современного научного знания о психическом развитии ребенка. Тенденциозное толкование постановления о педологии, недостаточно дифференцированный подход ко всем исследованиям, называвшимся педологическими, причинили значительный ущерб детской психологии, на многие годы затормозили развитие таких ее разделов, как закономерности возрастного развития, психодиагностика, практическая психология и др. (Петровский А. В., 1984).

В настоящее время некоторые специалисты стремятся вновь вернуть педологии доброе имя. С 2000 года издается журнал «Педология», главным редактором которого является *А. Г. Асмолов*, один из крупнейших современных ученых в области психологии личности, много сделавший для развития практической психологии в системе образования. В одном из первых номеров этого журнала подчеркивается, что понятие «педология» — интегральное и поэтому чрезвычайно современное. «Педология — наука о детстве. Все о детстве. Удивительно, что *Лев Выготский* и другие исследователи уже в 30-е годы, когда под научностью чаще всего понималась препарированность, решились объявить научным целостный взгляд на детство»¹.

События конца 30-х годов прошлого века существенно повлияли на развитие практической психологии в образовании. Только в конце 60-х годов в нашей стране возобновился активный поиск форм практического участия психологов в работе школы. Это стало возможным потому, что в психологии и педагогике возникли необходимые теоретические и практические предпосылки: внедрение системного подхода к психологическому и педагогическому анализу процессов развития личности; выявление некоторых общих закономерностей психического развития и разработка средств диагностики уровня развития; подход к воспитанию как процессу управления развитием и понимание взаимосвязей индивидуального и коллективного в развитии; углубление интеграционных процессов научного знания на уровне педагогики; улучшение психологической подготовки будущих учителей и др.

¹ Педология, 2000. - № 2.

ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ОБРАЗОВАНИЯ 27

С начала 80-х годов происходит интенсивное становление психологической службы в системе образования страны. Это было обусловлено потребностью общества, бурное социальное развитие которого резко повысило требование к творческому и нравственному потенциалу личности.

Появляются публикации, посвященные обсуждению теоретических проблем, чаще — анализу практического опыта использования психологии в практике школы. Начало развития школьной психологической службы связано с именами таких ученых, как *А. Г. Асмолов*, *Ю. К. Бабанский*, *А. А. Бодаев*, *Б. А. Вяткин*, *В. В. Давыдов*, *И. В. Дубровина*, *Ю. М. Забродин*, *Н. В. Кузьмина*, *В. С. Мухина*, *Н. Н. Обозов*, *А. М. Прихожан*, *В. В. Рубцов*, *Н. Г. Салмина*, *Ю. Л. Сызрд*, *Н. Ф. Талызина*, *Д. Б. Эльконин* и др.

Основными вехами на пути становления психологической службы образования в России стали нижеописанные события.

Большое значение для развития представлений о школьной психологической службе имел **Круглый стол, организованный журналом «Вопросы психологии» в 1983 году**. Темой обсуждения стала «Психологическая служба в школе».

В том же году прошла **Всесоюзная конференция психологов в Таллинне**. Целью конференции являлись анализ результатов ведущихся во многих городах и республиках страны экспериментов по созданию школьной психологической службы, определение уровня ее теоретико-методической обеспеченности и обсуждение организационных вопросов по дальнейшему развертыванию психологической службы в стране.

В 1984 году в Москве в Институте психологии АН СССР состоялась **I Всесоюзная конференция по вопросам психологической службы в СССР**. В рамках конференции работала секция «Психологическая служба школы». В центре внимания участников секции стояли вопросы психологического обеспечения учебно-воспитательного процесса школы. В докладах и выступлениях подчеркивалось, что в развитии школьной психологической службы имеется определенный прогресс, что стала очевидной ее необходимость в системе народного образования. Существенным этапом развития школьной психологической службы стал многолетний (1981-1988) **эксперимент по введению в школы Москвы должности практического психолога**. Научно-методическое обеспечение эксперимента было разработано и осуществлено лабораторией научных основ детской практической психологии Психологи-

ческого института Российской Академии образования (научный руководитель эксперимента — И. В. Дубровина). Целью эксперимента явилось изучение теоретических и организационных проблем, связанных с введением в школу должности психолога, создание структуры школьной психологической службы для последующего внедрения ее в систему народного образования. В ходе эксперимента проверялись две основные модели этой службы: работа психолога непосредственно в школе и деятельность районного Центра психологической службы.

Теоретическое изучение проблемы и обобщение результатов работы школьных психологов позволили сформулировать цели и задачи школьной психологической службы, решить ряд вопросов, связанных с ее научно-методическим обеспечением, определить содержание и формы работы школьного психолога, его основные функции, права и обязанности, разработать систему психологической службы в народном образовании. На основе анализа результатов эксперимента разработано **Положение о психологической службе народного образования** (1989), которое широко используется в стране.

На **Всесоюзной конференции «Научно-практические проблемы школьной психологической службы»** (1987), проведенной названной выше лабораторией, были обсуждены теоретические, методические и научно-практические проблемы школьной психологической службы, определены основные направления деятельности психолога в школе, сформулированы дискуссионные, спорные вопросы, на которых необходимо сосредоточить первостепенное внимание психологов. Причем на этой конференции уже дискутировались вопросы не о том, нужна ли психологическая служба школы, а о том, как строить эту службу.

В решении конференции записано, что *организация школьной психологической службы является в настоящее время одной из наиболее прогрессивных форм внедрения психологических знаний в практику народного образования.*

В 1988 году вышло **Постановление Государственного комитета СССР по образованию о введении ставки школьного психолога** во все учебно-воспитательные учреждения страны, что явилось правовой основой деятельности школьного практического психолога, определило его социальный статус, права и обязанности.

С этого момента служба энергично развивается почти во всех регионах страны. Происходит расширение сферы деятельности детского практического психолога: служба начинает охватывать всю систему обучения и воспитания от дошкольного (детские сады, детские дома)

МГТОРИЯ и современное состояние психологической службы образования 29

возраста до ранней юности (школы, лицеи, гимназии, ПТУ, колледжи, школы-интернаты и пр.)- Соответственно меняется название службы — не школьная психологическая служба, а психологическая служба образования, или практическая психология образования.

Многие руководители образовательных учреждений, учителя, воспитатели, родители все больше осознают полезность психологической службы. Это формирует в обществе потребность в детских практических психологах. Поэтому создаются факультеты практической психологии в педагогических университетах и институтах, возникают различной длительности курсы переподготовки специалистов с высшим педагогическим образованием, увеличивается количество профессиональных объединений разного уровня и разной структуры для повышения квалификации работающих практических психологов образования.

Начинает вырисовываться структура службы: во многих регионах России уже созданы районные или городские психологические кабинеты и центры.

Общественное признание психологическая служба получила на **I съезде практических психологов образования Российской Федерации**, который прошел в Москве в июне 1994 года.

Съезд (более 1500 делегатов из всех регионов страны) отметил, что *в настоящее время психологическая служба становится органичным и необходимым элементом государственной службы образования, именно она определяет стратегию педагогики развития.* Выступающие на съезде подчеркивали, что современная образовательная ситуация характеризуется развитием инновационных процессов. Многие сложности работы практического психолога продиктованы прежде всего тем, что он начинает работать не в устоявшейся системе, а в атмосфере инновационных начинаний. Однако именно это порождает множество возможностей и делает его деятельность плодотворной. Съезд показал, и это очень важно, что практические психологи начали осознавать самих себя как полноправных специалистов, имеющих четко определенные профессиональные функции, цели и средства деятельности, ясно понимающих свое место в образовательной системе.

29-30 марта 1995 года во исполнение рекомендаций I съезда практических психологов образования состоялась **коллегия Министерства образования Российской Федерации**, на повестке дня которой стоял вопрос: «**О состоянии и перспективах развития службы практической психологии образования в Российской Федерации**». В работе коллегии приняли участие организаторы и сотрудники службы, работники органов управления образованием, ученые-психологи и педагоги практически из всех регионов страны. Коллегия отметила, что развитие практической психологии образования в значительной степени обусловило гуманизацию всей системы образования и привело к возникновению службы практической психологии образования Российской Федерации.

Введение практической психологии в систему образования способствовало, как справедливо отмечал *А. Г. Асмолов*, постановке и решению следующих задач:

- ◆ перехода от унифицированного образования к вариативному, от педагогики «знаний, умений и навыков» — к педагогике развития;
- ◆ переориентации сознания учителя от «школоцентризма» — к «де-тоцентризму»;
- ◆ разработке развивающих, коррекционных и компенсаторных программ обучения в дошкольном, общем, дополнительном, начальном профессиональном и специальном образовании;
- ◆ развитию экспертизы и проектирования развивающей среды. Практическая психология содействовала переориентации образования на индивидуальное развитие личности, изменению общей образовательной ситуации в России.

3. Лекция

Предмет и задачи психологической службы образования

Изучение вопросов, касающихся научного обоснования и способов практической организации психологической службы образования, выявило, что в каждой стране они решаются по-своему. И это не случайно. Развитие психологической службы определяется, с одной стороны, теми научными психологическими концепциями, которые существуют в данном обществе, с другой — потребностями и задачами народного образования, целями воспитания и формирования личности, которые зависят от политических, экономических и других особенностей той или иной страны.

Поэтому, учитывая все то ценное и полезное, что сделано и апробировано в других странах в области практической психологии, важно создавать свои научные и организационные принципы психологической службы образования, разрабатывать и обосновывать подходы к ней, опирающиеся на отечественные психологические теории и культурные традиции.

Прежде всего, следует определить понятие психологической службы образования. Существует много разных определений, но единого, общепризнанного нет. Это свидетельствует о сложности самого явления психологической службы образования, которая, несмотря на свою историю, представляет собой все еще молодую и интенсивно развивающуюся в последнее время практическую ветвь психологической науки.

§ 1. Определение психологической службы образования

Психологическая служба образования — один из существеннейших компонентов целостной системы образования страны.

Зададим себе вопрос: почему только в конце XX века стала интенсивно развиваться психологическая служба, какие причины, побудители вызвали ее к жизни? Практика? Да, конечно, у педагогической практики сформировалась определенная потребность в психологическом знании о ребенке. Но это только с одной стороны, а с другой — логика развития самой науки привела к необходимости создания нового направления психологических исследований — научно-практического. Таким образом, зарождение психологической службы образования обусловлено взаимодействием науки и практики. Психологическая служба соединила в себе как нерасторжимое целое науку о развитии ребенка и практику реализации возможностей этого развития в условиях современных образовательных учреждений и жизни вообще. Именно единство потребностей практики образования в научном знании о детях дошкольного и школьного возраста и готовности науки удовлетворить и углубить эти потребности можно рассматривать как основное условие реального решения задач полноценного психического и личностного развития каждого ребенка.

Взаимодействие науки и практики, где так или иначе сталкиваются, переплетаются, взаимозависят психологические явления и педагогические условия, порождает сложность и неоднозначность самого явления психологической службы образования. И все-таки попробуем дать ему содержательное и по возможности четкое определение.

Психологическая служба образования — *интегральное явление, представляющее собой единство четырех его составляющих, или аспектов, —*

научного, прикладного, практического и организационного. Каждый из аспектов имеет свои задачи, решение которых требует от исполнителей специальной профессиональной подготовки.

Научный аспект предполагает проведение научных исследований по проблемам методологии и теории практической психологии образования — нового научно-практического направления психологии развития, изучающего индивидуальные проявления возрастных закономерностей психического развития, условия становления личности и индивидуальности как предпосылок психологического здоровья в дошкольном и школьном возрастах. Одна из задач здесь — научное обоснование и операциональная разработка психодиагностических, психокоррекционных, психопрофилактических и развивающих программ, способов, средств и методов профессионального применения психологических знаний в конкретных условиях современного образования. Отличие этих исследований от академических заключается в том, что они не только выявляют те или иные психологические механизмы или закономерности, но и определяют психологические условия развития этих механизмов и закономерностей в контексте целостного становления личности конкретного ребенка. Научный сотрудник, выполняющий эти исследования, ориентируется на практического психолога как основного своего заказчика.

Прикладной аспект предполагает использование психологических знаний работниками образования. Главными действующими лицами этого направления являются воспитатели, педагоги, методисты, ди-дакты, которые или самостоятельно, или в сотрудничестве с психологами используют и ассимилируют новейшие психологические данные при составлении учебных программ и планов, создании учебников, разработке дидактических и методических материалов, построении программ обучения и воспитания.

Практический аспект службы обеспечивают непосредственно практические психологи детских садов, школ и других образовательных учреждений, задача которых — работать с детьми, группами и классами, воспитателями, учителями, родителями для решения тех или иных конкретных проблем. В их задачу не входит создание новых методов, исследование психологических закономерностей и пр. Но они обязаны профессионально грамотно использовать все то, чем располагает наука на сегодняшний день.

Организационный аспект включает в себя создание действенной структуры психологической службы образования, обеспечивающей как взаимодействие всех звеньев службы по содержательным и организационным вопросам, так и контроль за профессиональной деятельностью и повышение профессиональной квалификации практических психологов. Эти звенья, выстроенные в иерархической последовательности, могут быть представлены следующим образом: один или группа практических психологов в образовательном учреждении; научно-методические подразделения психологической службы (центры, кабинеты и др.) при муниципальных органах, в структуре городских, областных и краевых учреждений образования; отделы психологической службы в структуре министерств (департаментов) образования каждого субъекта федерации. Только достаточно разработанная структура, звенья которой укомплектованы специалистами, способна обеспечить полноценное психологическое обслуживание системы образования, оказывать действенную помощь как детям, родителям, педагогам, так и учреждениям образования и всей образовательной системе в целом.

В настоящем учебнике основное внимание уделяется деятельности психологов, работающих непосредственно в образовательных учреждениях.

Развитие прикладного, практического и организационного аспектов психологической службы образования целиком и полностью зависит от развития ее научного аспекта, который определяет основную теоретическую базу и формирует природу психологической службы. Именно на основе этой базы создается концепция психологической службы и решаются проблемы практическими психологами образования.

§ 2. Теоретические основания психологической службы образования

Научным основанием предлагаемой в данном учебнике концепции психологической службы образования являются фундаментальные теоретические положения, разрабатываемые в отечественной психологии, о развитии и социальной природе психики человека: психика человека (как в филогенетическом, так и в онтогенетическом отношении) является продуктом развития; психическое развитие происходит в процессе присвоения социального опыта, накопленного человечеством (Л. И. Божович, Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, А. В. Петровский, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин и др.). Согласно этим теоретическим

представлениям личность есть целостная психологическая структура, формирующаяся в процессе жизни человека на основе усвоения им общественных форм сознания и поведения.

Становление личности начинается с первых минут жизни и идет вместе с психическим развитием ребенка. Развитие психики, отмечал *С. Л. Рубинштейн*, следует рассматривать не только как рост, но и как изменение, как процесс, при котором количественные усложнения и изменения переходят в качественные, коренные, существенные и приводят к скачкообразно проявляющимся новообразованиям.

Основным условием психического развития ребенка является его собственная деятельность.

А. Н. Леонтьев подчеркивал, что «главным процессом, который характеризует психическое развитие ребенка, является специфический процесс усвоения или присвоения им достижений предшествующих поколений людей. ...Этот процесс осуществляется в деятельности ребенка по отношению к предметам и явлениям окружающего мира, в котором воплощены эти достижения человечества» (1972, с. 547-548). Именно в активной мотивированной деятельности самого ребенка происходит формирование его личности. Причем это формирование происходит прежде всего под влиянием тон деятельности, которая на данном этапе онтогенеза является ведущей, обуславливающей главные изменения в психических процессах и психологических особенностях личности ребенка (общение, игра, учение, труд).

Основной смысл выделения ведущей деятельности заключается в понимании сущности ее воздействия на психическое развитие растущего человека. В связи с этим следует отметить, что в детских образовательных учреждениях все еще слишком большое место занимают методы словесного воспитания и обучения. Конечно, воспитание через сознание — это необходимый, но не единственный способ. Переоценка словесных методов в воспитании приводит к нравственному формализму, в обучении — к формальному усвоению знаний. *С. Л. Рубинштейн* подчеркивал, что всякая попытка взрослых «внести» в ребенка познание и нравственные нормы, минуя его собственную деятельность по овладению ими, подрывает самые основы здорового умственного развития ребенка, воспитания его личностных свойств и качеств (1976).

Овладение ребенком любой деятельностью возможно только в общении со взрослыми, во взаимодействии с ними и под их постоянным руководством. **Поэтому общение со взрослыми — необходимое условие психического и личностного развития ребенка.**

Общение со взрослыми выполняет специфические функции в процессе формирования личности на каждом возрастном этапе. На первоначальных стадиях возрастного развития функции, формы и содержание общения со взрослыми непосредственно связаны с овладением ребенком предметным миром. В общении со взрослыми формируются потребность общения с другими людьми, эмоциональное отношение к ним, развиваются психические процессы, предметно-манипулятивная деятельность, и лишь к 6-7 годам у ребенка выделяется «собственно коммуникативная деятельность» (Лисина М. И., 1986).

На протяжении младшего школьного возраста общение со взрослыми остается одним из ведущих факторов развития личности ребенка, хотя к концу этого этапа общение со сверстниками начинает играть все более значительную роль (Божович Л. И., 1968; Давыдов В. В., 1977; Дубровина И. В., 1991; Эльконин Д. Б., 1960, 1967, и др.).

В подростковом возрасте на первый план выступает общение со сверстниками, основная функция которого связана с формированием способности строить отношения с окружающими в зависимости от различных задач и требований, ориентироваться в личных особенностях и качествах людей, сознательно принимать или не принимать нормы, принятые в коллективе (Драгунова Т. В., 1967; Захарова А. В., 1992; Петровский А. В., 1981; Эльконин Д. Б., 1989, и др.). Именно в дошкольном и школьном детстве наиболее четко прослеживаются взаимосвязи общения и развития таких сторон самосознания ребенка, как самопознание, самооценка, саморегуляция.

Общение со взрослыми в старшем школьном возрасте приобретает существенное значение в связи с возникающими в ранней юности проблемами перспективного жизненного самоопределения (Божович Л. И., 1968; Кон И. С., 1984; Мудрик А. В., 1984, и др.).

Таким образом, потребность в общении — одна из основных социальных потребностей человека, она рано возникает и постепенно развивается. Однако, как показывает практика воспитания, данная потребность ребенка нередко не получает своего удовлетворения, а следовательно, и дальнейшего развития в силу отсутствия в реальном образовательном процессе необходимых условий. У многих детей и школьников существует глубокая неудовлетворенность потребности в неформальном личностном общении со взрослыми, что ведет к развитию повышенной тревожности, чувства неуверенности в себе, связанного с неадекватной и неустойчивой

самооценкой, со сложностями в личностном развитии, в социально-психологической адаптивности.

Для практической психологии имеют большое значение правильное понимание и профессионально грамотное применение принципа, Утверждающего *ведущую роль обучения в психическом развитии ребенка*

на всех возрастных этапах (Блонский П. П., 1935; Выготский Л. С., 1983; Давыдов В. В., 1977; Занков Л. В., 1949; Смирнов А. А., 1966; Рубинштейн С. Л., 1946; Эльконин Д. Б., 1974, и др.). «Процессы развития, — писал *Л.С. Выготский*, — не совпадают с процессом обучения... процессы развития идут вслед за процессами обучения, создающего зоны ближайшего развития» (Выготский Л. С., 1983, т. 3, с. 451).

Иными словами, *обучение должно быть ориентировано не на «зону актуального развития», т. е. не на то, что уже сложилось и составляет, по выражению Л. С. Выготского, «вчерашний день», а на «зону ближайшего развития» — на «завтрашний день».*

«Зона ближайшего развития» определяется содержанием тех задач, с которыми ребенок еще не может справиться самостоятельно, но решает с помощью взрослого. Это тот следующий шаг в развитии ребенка, к которому он уже готов, и требуется лишь небольшой толчок, чтобы шаг был сделан. Обучая ребенка чему-то новому, взрослый помогает ему решить ту самую задачу, к пониманию и овладению которой он уже готов, но самостоятельно с ней еще не справляется. *Л. С. Выготский* подчеркивал, что, если ребенок с помощью взрослого не справляется с задачей, значит, она находится за пределами «зоны ближайшего развития» и никакого развивающего эффекта иметь не будет; в лучшем случае удастся лишь «натаскать» ребенка на выполнение подобных заданий или действий. «Зона ближайшего развития», демонстрируя еще скрытую от внешнего наблюдения меру зрелости психических процессов, имеет гораздо большее значение в плане прогноза и обучения, чем «зона актуального развития», показывающая лишь то, что ребенок уже может.

Представление о взаимосвязанности процессов обучения и развития при ведущей роли обучения противостоит положению, долгое время господствовавшему в детской психологии, о том, что развитие — это созревание, а обучение должно надстраиваться над созреванием. Такой точки зрения придерживались, в частности, *Ж. Пиаже, К. Бюлер, Э. Торндайк*, несмотря на все присущие их теоретическим воззрениям различия. Но такое обучение может быть лишь тренировочным, а не формирующим процессом.

Решение вопроса о соотношении обучения и развития имеет существенное значение не только для психологической теории, но и для педагогической практики. *С. Л. Рубинштейн* справедливо отмечает, что каждая концепция обучения включает в себя определенную концепцию развития, точно так же каждая концепция психического развития включает в себе и определенную теорию обучения.

Очевидно, что процесс индивидуального развития определяется как созреванием структур высшей нервной деятельности, так и обучением. С точки зрения отечественной психологии развития, учение представляет собой субъективную деятельность, в результате которой общественно значимое содержание знаний, единое для детей определенного возраста, превращается в личностное достояние каждого. Вернее, следует сказать, что учение именно такой деятельностью должно быть. В процессе учения происходит своеобразное преломление каждым ребенком «внешних условий через внутренние» (*С. Л. Рубинштейн*), личностное «присвоение знаний, умений» (*А. Н. Леонтьев*), при котором задаваемое типовыми программами содержание преобразуется на основе индивидуальных особенностей и индивидуального опыта ребенка, его отношения к знаниям и учению вообще, умений их освоить и т. п.

С. Л. Рубинштейн писал: «...психические функции формируются в процессе функционирования и существенно зависят от того объективного содержания, на котором они формируются. У ребенка это функционирование неразрывно связано с освоением содержания человеческой культуры и установившейся в данном обществе системы межличудских отношений. Освоение содержания культуры совершается в процессе обучения; освоение межличудских отношений... — в процессе воспитания, неразрывно связанного с обучением» (1989, с. 175).

Единство развития и обучения, развития и воспитания означает взаимосвязь и взаимопроникновение этих процессов. Развитие не только обуславливает обучение и воспитание, но и само обуславливает ход созревания и дальнейших изменений. Таким образом, психические свойства ребенка следует рассматривать не только как предпосылку, но и как результат всего хода его развития в процессе обучения и воспитания.

Образовательная среда, которую организуют взрослые и в которой обитает ребенок, состоит, с одной стороны, из знаний, умений, правил, деятельностей и т. п., которые как бы присваивает ребенок; с другой стороны, из его отношений к этим знаниям, умениям, правилам, деятельностям и т. п.; с третьей — из отношений ребенка к самому себе, к окружающим его сверстникам и взрослым, из понимания им своего места в этой обетованной среде, его эмоционального самоощущения в ней.

Эффективность образования, а следовательно, и психического развития зависит от того, насколько средства, содержание, методы обучения и воспитания разрабатываются с учетом психологических закономерностей возрастного и индивидуального развития. Они не только опираются на уже имеющиеся возможности, способности, умения детей, но и задают перспективу их дальнейшего развития. Последнее зависит от того, насколько взрослые в работе с детьми разного возраста акцентируют внимание на формирование у них интереса к окружающей жизни, интереса и умения учиться, способности к самостоятельному добыванию знаний, потребности в активном отношении к той деятельности, в процесс которой они включаются.

Ребенок на каждом этапе своего возрастного развития требует особого к себе подхода. Образовательные учреждения, а следовательно, и практическая психология образования охватывают дошкольное детство (3-6/7 лет), детство школьное, или младший школьный возраст (6-9 лет), подростковый возраст, или отрочество (10-14 лет) и старший школьный, или возраст ранней юности (15-17 лет).

Л. С. Выготский рассматривал возраст как относительно замкнутый период развития, значение которого определяется его местом в общем цикле развития и в котором общие законы развития находят всякий раз качественно своеобразное выражение. Возрастные особенности существуют как наиболее типичные, наиболее характерные общие особенности возраста. Они указывают на общее направление развития. Тот или иной возрастной период сензитивен к развитию определенных психических процессов и свойств, психологических качеств личности, а поэтому и к определенному типу воздействий.

К началу каждого возрастного периода складывается *своеобразное, специфическое для данного возраста единственное и неповторимое отношение между ребенком и средой*, которое *Л. С. Выготский* назвал **социальной ситуацией развития** в данном возрасте. Социальная ситуация развития обуславливает и динамику психического развития на протяжении соответствующего возрастного периода, и новые, качественно своеобразные психологические образования, возникающие к его концу. При этом каждому возрастному этапу соответствует не просто совокупность отдельных особенностей, новообразований, а своеобразие некоторой целостной структуры личности и наличие специфических для данного этапа тенденций развития. Иными словами, возрастная психологическая характеристика ребенка определяется не отдельными присущими ему особенностями, а различным на каждом возрастном этапе строением его личности.

Опираясь на идею *Л. С. Выготского* о **сензитивных периодах** в развитии личности, многие психологи указывают на необходимость полного выявления и развития психических характеристик каждого возрастного периода. Так, *Н. С. Лейтес* подчеркивает, что возникающие годы детства повышенные возможности развития в тех или иных направлениях временны, преходящи (возрастные предпосылки могут в какой-то мере вытеснять друг друга, ослабевать, сходиться на нет). Поэтому при быстром темпе развития очень важно, чтобы возрастные достоинства каждого этапа детства проявились достаточно полно и тем самым успели внести свой вклад в становление личности (1971, с. 40). Именно полноценное проживание ребенком каждого возрастного периода подготовит его к переходу на следующую возрастную ступень, позволит сформироваться необходимым для этого психологическим новообразованиям.

В современных образовательных учреждениях все еще недостаточно учитываются возрастные интересы и особенности детей — и в содержании и формах проведения игровой, учебной деятельности, и в организации воспитательных мероприятий, и, главное, в общении с детьми. Особенно много проблем возникает в так называемые переходные периоды.

Согласно теории критических периодов детского развития (*Л. С. Выготский*), каждый переходный, или критический, период — результат перестройки социальной ситуации развития, в основе которой лежит, с одной стороны, изменение объективного положения ребенка в системе доступных ему общественных отношений, а с другой — изменение его «внутренней позиции». Все переходные периоды имеют сходные симптоматику и содержание, протекают по общим закономерностям. В переходах от одного периода к другому выделяются своеобразные «кризисы»

развития, содержание которых существенно отличается от особенностей развития в стабильные периоды.

Переходные периоды — очень ответственные этапы возрастного развития. К этому времени у ребенка должны быть сформированы все основные психологические новообразования предшествующего периода, подготавливающие его переход на более высокую возрастную ступень.

Наиболее ярко и содержательно своеобразные особенности этих периодов описаны *П. П. Блонским* (1961) и *Л. С. Выготским* (1984). Причем *П. П. Блонский* акцентировал внимание именно на резкости происходящих перемен. *Л. С. Выготский* прежде всего подчеркивал, что переходный период — это возраст, характеризующийся отмиранием старого, когда ребенок теряет многое из приобретенного прежде. Сопутствующее развитию созидательное начало в переходные периоды дополняется ломкой лишь настолько, насколько это вызывается необходимостью развития новых свойств и черт личности. Негативное

содержание развития в рассматриваемые периоды — обратная сторона позитивных изменений личности, составляющих главный и основной смысл всякого переходного возраста.

Недостаточная теоретическая и экспериментальная разработанность указанных периодов проявляется в неточности терминологии, используемой в исследованиях и системах периодизации детского развития. Существуют следующие понятия: **«кризис»**, **«критический возраст»**, **«критический период»**, **«переломный возраст»**, **«переходный возраст»**. Несколько особняком стоит понятие **«сензитивный возраст»**. Этот термин довольно редко употребляется в работах по возрастной психологии, хотя выявление сензитивных возможностей психического и личностного развития в каждом возрастном периоде чрезвычайно важно для более успешного решения учебно-воспитательных задач (Бодалев А. А., Ломов Б. Ф., Матюшкин А. М., 1984). Эти понятия используются практически как синонимы. Рядоположенность понятий достаточно точно отражает неоднозначность данного явления.

«Кризис», по сути дела, не понятие, а, скорее, образное выражение, вызывающее негативные ассоциации, означающие распад, истощенность моделей поведения, возможных форм управления, резкий крутой перелом в чем-либо.

«Критический возраст» — наиболее нечеткое понятие. Это можно объяснить смешением двух толкований слова «критический»: находящийся в состоянии кризиса и очень трудный, опасный. Мы часто сталкиваемся с противоречием, определенным расхождением, двойственностью при анализе критического возраста различными исследователями. С одной стороны, авторы основное внимание уделяют анализу личностных новообразований, указывают на определенное психологическое своеобразие этих периодов развития, с другой — акцентируют внимание на трудновоспитуемостьTM детей. Кроме того, этим понятием пользуются исследователи, согласно точке зрения которых критические периоды занимают значительный промежуток времени. Так, вплоть до настоящего времени термином «критический возраст» пользуются тогда, когда хотят сказать о подростковом периоде (примерно от 10-11 до 14-15 лет), а вскоре наступает кризис юности (16-17 лет). Таким образом, мы можем рассматривать почти все школьное детство как затянувшийся критический период, или критический возраст.

Создавшееся своеобразное положение с широко распространенными и содержательно незаполненными понятиями, возможно, объясня-

ется тем, что кризис как особое явление психического развития изучался в основном в первой трети нашего столетия, потом его эмпирическое изучение прекратилось, и только в последнее время возникает интерес к этой проблеме¹.

В течение довольно продолжительного периода названная проблема фактически не разрабатывалась, но описывалась во всех учебниках как изученная, что могло породить терминологический разнобой.

Мы предлагаем пользоваться термином **«переходный период»** психического развития, так как, с нашей точки зрения, он наиболее адекватен существу изучаемого явления: ребенок переходит с одной ступени своего развития на другую, более высокую. В переходном периоде, на стыке двух возрастов, возникают кризисы, знаменующие завершение предыдущего этапа развития и начало последующего.

Практическая значимость изучения переходных периодов определяется широко известным в педагогической практике фактом особой трудности работы с детьми на этих этапах. «В переломные моменты развития ребенок становится относительно трудновоспитуемым вследствие того, что изменение педагогической системы, применяемой к ребенку, не поспевает за быстрыми

изменениями его личности» (Выготский Л. С, 1984, с. 252-253). Понимание сущности и знания содержательной характеристики переходных периодов помогает создавать предпосылки для правильного учета возрастных психологических особенностей детей при организации учебно-воспитательного процесса на разных его этапах.

Обратим внимание на еще один важный момент возрастного развития. Особенности и сложности психического и личностного развития в подростковом и раннем юношеском возрасте во многом обусловлены **половым созреванием**. У мальчиков и девочек в этот период формируется не просто чувство взрослости, а достаточно дифференцированная взрослость определенного пола — «внутренняя позиция мужчины» или «внутренняя позиция женщины».

Быстрый физический рост и половое созревание производят заметные изменения во внешнем и внутреннем мире подростков, порождают острый интерес как к самим себе, так и к представителям другого пола; у них возникают новые ощущения, чувства, переживания, формируется потребность понять себя с этой точки зрения, появляются идеалы «взрослого мужчины», «взрослой женщины», чаще всего не знаемые и не контролируемые взрослыми — родителями, учителями,

Поливанова К. Н. Психология возрастных кризисов. — М., 2000.

воспитателями, которые на эту сторону развития самосознания подростка обращают явно недостаточное внимание.

Программы и методы учебно-воспитательной работы в школе не предусматривают создания *особой системы представлений ребенка, подростка о себе как человеке определенного пола*, включающих специфические для мальчиков и для девочек потребности, мотивы, ценностные ориентации, отношения к представителям другого пола и соответствующие этим образованиям формы поведения. Задача развития личности ребенка в соответствии с его полом включает формирование, с одной стороны, психического пола, с другой — системы отношений с лицами противоположного пола.

Однако сам по себе возраст не определяет какого-то стандартного психического развития личности, так как возрастные особенности существуют лишь в единстве с **особенностями индивидуальными**.

Под индивидуальными особенностями личности в психологии понимают *неповторимое своеобразие психики каждого человека, отличающее его от других людей, такие особенности, которые отличают данную личность от всех других*. На их формирование оказывают существенное влияние природные свойства человека, социальная среда, общий уровень развития, направленность личности, характер взаимоотношения различных свойств и качеств. Индивидуальные особенности — то, что свойственно именно данному человеку, что составляет своеобразие его психики и личности, делает его неповторимым, уникальным.

Психологи (Б. Г. Ананьев, С. Л. Рубинштейн, Н. С. Лейтес, Д. Б. Эль-конин и др.) отмечают, что в годы дошкольного и школьного детства с их неуклонным подъемом по «возрастной лестнице» первостепенное значение имеет проблема взаимосвязи возрастных и индивидуальных особенностей, что **возрастные особенности личности существуют обязательно в форме индивидуальных вариантов развития**¹.

С. Л. Рубинштейн акцентировал внимание ученых на том, что нельзя изучение индивидуальных особенностей отрывать от изучения особенностей возрастных, ибо при отрыве от этой «почвы» особенности, способности отдельных людей неизбежно мистифицируются и путь их для исследования и познания обрывается. Он писал, что «возраст сам по себе не определяет какого-то стандартного психического развития ...возрастные особенности существуют лишь внутри индивидуальных и в единстве с ними» (1959, с. 167).

¹ См.: Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков. — М., 1967; Формирование личности старшеклассника. — М., 1989.

Теоретическая концепция, с позиций которой в данном учебнике рассматривается практическая психология образования, опирается на вышеизложенные фундаментальные положения отечественной психологии. Эта концепция предполагает, что при определенных условиях все здоровые дети обладают способностью к развитию. И воспитатель, учитель не вправе объяснять неудачи своих воспитанников и учеников их плохим умственным развитием, так как оно само в значительной степени определяется обучением, зависит от особенностей его содержания и организации. Образование имеет смысл только тогда, когда развивает способности каждого ребенка в различных областях знаний и деятельности.

Достичь весьма высоких вершин личностной и профессиональной зрелости, очевидно, может каждый психически здоровый человек. Но не у всех это получается, и иные вершины больше похожи на болотные кочки. Почему? Причин этому много, но главное, чтобы человек прожил свое детство и юность полноценно с точки зрения психического развития. Это значит, что со дня рождения следует организовать жизнь ребенка таким образом, чтобы у него были условия для полноценной реализации возможностей развития на каждом возрастном этапе. Это предполагает пробуждение интереса к познанию окружающего мира и собственную активность ребенка, включение его в ведущую для данного возраста совместную со взрослым деятельность, формирование психологических новообразований, для которых данный возраст является сензитивным и которые станут основой, плацдармом его дальнейшего позитивного индивидуального развития.

Таковы теоретические представления, определяющие цели и задачи психологической службы образования.

§ 3. Цель психологической службы образования

Чем выше уровень профессионализма, тем более отчетливо и осознанно специалист понимает цель, а следовательно, и смысл своей деятельности. Нельзя не согласиться с известным философом и педагогом *Г. Гурджиевым*, что «вопрос о цели — очень важный вопрос. Пока человек не определит для себя свою цель, он не может даже и начать что-то "делать". Как же возможно что-нибудь "делать", не имея цели? Делание" прежде всего предполагает цель» (цит. по: Успенский П. Д., 1992, с. 1977).

Поэтому не случайно, что в молодой отечественной практической психологии образования идет серьезный поиск цели ее деятельности.

Основываясь на изучении отечественной и зарубежной литературы по проблемам детства, на анализе основных проблем, трудностей, удач и неудач, сомнений, разочарований практических психологов, можно утверждать, что целью психологической службы, а следовательно и практического психолога является психическое и психологическое здоровье детей.

Практический психолог оценивает современное образование, любую учебно-воспитательную программу и систему с точки зрения того, обеспечивают ли они условия, необходимые для сохранения и укрепления психического и психологического здоровья детей и школьников. Только в этом случае он действительно представляет и защищает интересы ребенка как развивающейся личности и индивидуальности.

Конечно, здоровье ребенка зависит от многих факторов: правильное питание, режим дня, пребывания на свежем воздухе, двигательная активность, закаливающие процедуры, психологический комфорт в семье и детских образовательных учреждениях и многое другое. Поэтому проблема здоровья детей — проблема комплексная и многоаспектная. Она привлекала и привлекает внимание исследователей из самых разных областей науки и практики: медиков, философов, социологов, экологов, педагогов, психологов, физиологов и др.

Существуют разные подходы к пониманию и решению этой проблемы. В целом все признают, что здоровье человека характеризуется полнотой проявления жизненных сил, радостного ощущения жизни, всесторонностью и долговременностью социальной активности и гармоничностью развития личности. Но как достичь такого здоровья и сохранить его — вот проблема.

Психическое здоровье детей и школьников

Сам термин «психическое здоровье» неоднозначен, он как бы связывает две науки и две области практики — медицинскую и психологическую. В последние десятилетия на пересечении медицины и психологии возникла особая отрасль — психосоматическая медицина, в основе которой лежит понимание того, что любое соматическое нарушение всегда так или иначе связано с изменениями в психическом состоянии человека. В одних случаях психические состояния становятся главной причиной заболевания, в других — они являются как бы толчком, ведущим к болезни, иногда особенности психики воздействуют на протекание болезни, иногда физические недуги вызывают психические переживания и психологический дискомфорт. Случаи могут быть разные, для нас важно, что взаимовлияние «духа» и тела

признается безусловно. Этот факт давно уже нашел отражение в народном фольклоре, например, в пословице: «В здоровом теле — здоровый дух».

В «Энциклопедическом словаре медицинских терминов» термина «психическое здоровье» нет, но есть просто «здоровье». Существенно, что этим термином обозначается состояние полного душевного, физического и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и физических дефектов.

В медицинской литературе и в медицинской практике термин «психическое здоровье» широко употребляется. При этом состояние психического здоровья объясняется условиями психосоциального развития детей.

Мы видим, что в упомянутое выше единство медицины и психологии уже включается и социология — ее наука и ее практика. В «Кратком словаре по социологии» (1989, с. 76-77) дается подробное толкование термина «здоровье населения», который означает:

- 1) состояние, противоположное болезни, полноту жизненных проявлений человека;
- 2) состояние полного физического, духовного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней или физических дефектов;
- 3) естественное состояние организма, характеризующееся его уравновешенностью с окружающей средой и отсутствием каких-либо болезненных изменений;
- 4) состояние оптимальной жизнедеятельности субъекта (личности и социальной общности), наличие предпосылок и условий его всесторонней и долговременной активности в сферах социальной практики;
- 5) количественно-качественную характеристику состояния жизнедеятельности человека и социальной общности.

Здоровье отдельного человека характеризуется полнотой проявления жизненных сил, ощущения жизни, всесторонностью и долговременностью социальной активности и гармоничностью развития личности.

Изучая проблему здоровья всех стран мира, специалисты Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) пришли к выводу об особой Роли психического развития в здоровье ребенка. В докладе Комитета экспертов ВОЗ «Психическое здоровье и психосоциальное развитие Детей» (1979) отмечается следующее:

- ◆ нарушения психического здоровья связаны как с соматическими заболеваниями или дефектами физического развития, так и с различными неблагоприятными факторами и стрессами, воздействующими на психику и связанными с социальными условиями;

- ◆ основным условием нормального психосоциального развития ребенка (помимо здоровой нервной системы) признается спокойная и доброжелательная обстановка, создаваемая благодаря постоянному присутствию родителей или замещающих их лиц, которые внимательно относятся к эмоциональным потребностям ребенка, беседуют и играют с ним, поддерживают дисциплину, осуществляют необходимое наблюдение и обеспечивают семью необходимыми материальными средствами.

Здесь также подчеркивается, что следует предоставлять ребенку больше самостоятельности и независимости, давать ему возможность общаться с другими детьми и взрослыми вне дома и обеспечивать соответствующие условия для обучения. «Многие дети не имеют таких условий», — констатируется в докладе.

На основе анализа результатов многочисленных исследований в различных странах эксперты Всемирной организации здравоохранения убедительно показали, что нарушения психического здоровья гораздо чаще отмечаются у детей, которые страдают от недостаточного общения со взрослыми и их враждебного отношения, а также у детей, которые растут в условиях семейного разлада.

Эти же исследования обнаружили, что нарушения психического здоровья в детстве имеют две характерные черты: во-первых, они представляют собой лишь количественные отклонения от нормального процесса психического развития; во-вторых, многие их проявления можно рассматривать как реакцию на специфические ситуации. Так, дети часто испытывают серьезные затруднения в одной ситуации, но успешно справляются с другими ситуациями. Например, у них могут наблюдаться нарушения поведения в школе, а дома они ведут себя нормально, или наоборот.

У большинства детей в те или иные периоды под влиянием определенных ситуаций могут появиться нарушения эмоциональной сферы или поведения. Например, могут возникнуть беспричинные страхи, нарушения сна, нарушения, связанные с приемами пищи, и пр. У некоторых же детей эти нарушения проявляются часто, упорно и приводят к социальной дезадаптации. Такие состояния могут быть определены как психические расстройства.

ПреЛА^{ет} и^{за} Аачи психологической службы образования

Особое внимание эксперты ВОЗ обратили на то, что именно в детстве проблемы психического здоровья имеют более прямую связь с окружающей обстановкой, чем в другие возрастные периоды.

р. А. Сухомлинский еще в начале семидесятых годов XX века горячо убеждал педагогическую общественность в том, что в гармоничном развитии ребенка все взаимосвязано. Он писал: «Здоровье зависит и от того, какие домашние задания даются ребенку, как и когда он их выполняет. Огромную роль играет эмоциональная окраска самостоятельного умелого труда дома. Если ребенок берется за книгу с нежеланием, это не только угнетает его духовные силы, но и неблагоприятно отражается на сложной системе взаимодействия внутренних органов. Я знаю много случаев, когда у ребенка, переживающего отвращение к занятиям, серьезно расстраивалось пищеварение, возникали желудочно-кишечные заболевания и др.» (Сухомлинский В. А., 1974, с. 104-105).

Исследования представителями ВОЗ в разных странах мира проблемы воспитания детей родителями, поведение которых отклоняется от нормы, показали, что среди детей преступников и лиц, страдающих психическими расстройствами, чаще встречаются нарушения психического здоровья. Генетические факторы могут играть некую роль в этой связи, замечают эксперты, однако совершенно очевидно, что основная причина этих нарушений связана с неблагоприятной обстановкой в семье и уродливым отношением родителей к детям.

В материалах ВОЗ уделяется большое внимание не только воспитанию ребенка в семье, но и школе, которая оказывает существеннейшее влияние на психосоциальное развитие детей. Причем подчеркивается, что решающая роль принадлежит нравственной атмосфере, которая существует в школе, ее стандартам как социального учреждения и характеру взаимоотношений между ее сотрудниками и детьми. Материальная база школы (оборудование, размеры школьных помещений и т. д.) имеет второстепенное значение.

Интересным является еще один вывод экспертов ВОЗ: повышение уровня благосостояния необязательно способствует психосоциальному развитию детей. Должны быть предприняты специальные усилия, чтобы социально-экономические достижения способствовали улучшению психосоциального развития, а не приводили к возникновению новых проблем.

Проблемы психического здоровья детей рассматриваются в ряде Работ медицинского характера (Кабанов М. М., 1983; Захаров А. И., 1982; Исаев Д. Р., 1983; Козлов В. П., 1983; ред. Громбах С. М., 1988;

Винокуров А. Н., 1992, и др.). Указывается, что детский возраст характеризуется повышенной чувствительностью к средовым влияниям, и на этом фоне ряд дополнительных факторов делает некоторых детей особенно подверженными нервно-психическим расстройствам. Установленным считается факт, что в основе патогенеза невроза у детей и подростков лежит деформация системы отношений развивающейся личности. Это приводит ее к невротическому развитию, понимаемому в рамках концепции неврозов В. Н. Мясищевой¹ как нарушение особо значимых отношений личности, образующих целостную систему.

А. И. Захаров подчеркивает: «Успешно лечить невроз ребенка можно, только поняв источники его происхождения, которые неразрывно связаны с личностными особенностями родителей, неправильным воспитанием и нарушенными отношениями в семье» (1982, с. 5).

Определенный интерес в плане решения проблемы психического здоровья имеет концепция *locus minoris resistentiae* (места наименьшего сопротивления), выдвинутая классиками психиатрии, в частности П. Б. Ганнушкин² (1964, с. 116), и получившая значительное распространение в последние годы (Личко А. Е., 1977, 1979; Эйдмиллер Э. Г., Юстицкий В. В., 1983, и др.). В соответствии с этой концепцией в основе декомпенсации психопатий и временных дезадаптации, акцентуаций характера лежит неприспособленность лиц с отклонениями характера к определенным типам ситуаций.

Это ситуации, требующие от подростка сдерживать проявления своей бурной энергии (гипертимное отклонение характера), эмоциональное отвержение со стороны значимых лиц (лабильное отклонение характера), ситуации конфликтных отношений (при эпилептоидном отклонении), недостаток внимания к личности (при истероидном). При неустойчивом отклонении трудности порождаются ситуацией, требующей проявления волевых качеств, при «сензитивном» — «экзаменом», испытаниями разного рода, при психастеническом — необходимостью делать выбор, принимать решение. Во всех случаях, подчеркивают Э. Г. Эйдмиллер и В. В. Юстицкий, причина дезадаптации — встреча подростка со своей типичной трудно разрешаемой ситуацией, а задача психолога — помочь подростку повысить способность к ее разрешению (1983).

В психологическую литературу понятие психического здоровья стало входить сравнительно недавно. Психическое здоровье рассматривается как состояние душевного благополучия, характеризующееся

¹ См.: *Мясищев В. Н.* Личность и неврозы. — Л., 1960.

отсутствием болезненных психических явлений и обеспечивающее адекватную условиям окружающей действительности регуляцию по-ведения и деятельности.

В ряде психологических работ психическое здоровье соотносится с переживанием психологического комфорта и психологического дискомфорта. Психологический дискомфорт возникает в результате фрустрации потребностей ребенка, приводящей к депривации. Фрустрация одной или нескольких детских потребностей лежит в основе так называемых школьных неврозов, проявляющихся в виде различных заболеваний психосоматического генеза (бронхиальные астмы, приступы рвоты, головные боли и т. п.).

Определяющую роль в патогенезе играет психологический, т. е. внутренний, конфликт, который представляет собой несовместимость, столкновение противоречивых отношений личности, отмечает *А. И. Захаров*. Присущие конфликту переживания становятся источниками заболевания лишь в том случае, когда занимают центральное место в системе отношений личности и когда конфликт не может быть переработан так, чтобы исчезло патогенное напряжение и был найден рациональный, продуктивный выход из возникшего положения (1982, с. 6-7).

Чешские психологи *И. Лангмейер*, *З. Матейчик* (1984) подчеркивают, что лишь в виде исключения депривация может вызываться воздействием всего одного фактора, практически для каждой депривационной ситуации характерно неудовлетворение нескольких важных потребностей ребенка, которые у разных детей и в разные периоды развития находятся в различных взаимоотношениях. Поэтому так важно установить, какие психические потребности являются в определенный период развития ребенка особенно сильными и каковы те потребности, недостаточное удовлетворение которых является особенно вредным. При этом следует помнить, что разные дети, испытывающие воздействие одной и той же «депривационной ситуации», будут вести себя различно. Однако, считают авторы, каждый ребенок для своего здорового развития нуждается в первую очередь в теплоте чувств, в любви. Если он окружен достаточной симпатией и обладает эмоциональной опорой, то это возмещает отсутствие иных психических элементов. Основное патогенное значение для нарушений развития и характера имеет недостаточное удовлетворение аффективных потребностей, т. е. эмоциональная, аффективная депривация.

Несмотря на то что во всех вышеупомянутых работах употребляется термин «психическое здоровье», речь, по существу, идет главным

образом о нарушениях психического здоровья: о причинах нарушения здоровья, проявлении симптомов нездоровья, неблагоприятных условиях для психического здоровья и т. п.

Этот факт еще в 1979 году отметили эксперты Всемирной организации здравоохранения. Они сформулировали очень важную для психологической службы образования рекомендацию:

- ♦ перейти от изучения факторов, повышающих уязвимость ребенка к психическим расстройствам, к изучению тех факторов, которые защищают его от действий стресса;
- ♦ от изучения вредных влияний, от изучения неудачных мер воздействия к изучению воздействий, которые бы позволили предупреждать психические нарушения.

Научные данные последних лет и анализ опыта практической работы психологов в учреждениях образования свидетельствуют, что основным фактором, предупреждающим различные психические нарушения в развитии ребенка, является полноценное психическое развитие детей на каждом этапе онтогенеза. Реализация потенциальных возможностей развития детей зависит от создания условий, соответствующих сензитивности возрастного периода.

Почему же психическое развитие ребенка имеет такое значение для его психического здоровья?

Потому что в каждом возрастном периоде жизни у ребенка возникают определенные потребности в деятельности, общении, познании и пр. Нарушения в развитии его психических способностей мешают удовлетворению этих потребностей, так как тормозят поступательное взаимодействие ребенка с окружающим миром людей, культуры, природы и этим провоцируют депривационную ситуацию.

Иногда мы слишком торопимся. Нас беспокоит завтрашний день, к нему мы готовим ребенка, невольно обесценивая день сегодняшний и ребенка в его собственных глазах. Он-то живет сегодня: сегодня чувствует, действует, что-то хочет... Не случайно *Я. Корчак* обращал на это самое пристальное внимание. Он писал о том, что следует уважать текущий час и сегодняшний день и задавал вопрос: как ребенок сумеет жить завтра, если мы не даем ему жить сегодня сознательной ответственной жизнью? Взрослым надо позволить детям упиваться радостью утра и верить. Именно так хочет ребенок. Ему не жаль времени на сказку, на беседу с собакой, на игру в мяч, на подробное рассматривание картинки, на перерисовку буквы, и все это любовно. Он прав.

Условия для здорового развития детей — это целостная медико-психолого-педагогическая система, включенная в социальный и культурный контекст эпохи. Основной характеристикой такой системы является понятие *социальной ситуации развития* (Л. С. Выготский). Ее основу составляет переживание ребенком среды своего обитания и себя в этой среде. Если эти переживания позитивны, среда обладает развивающим эффектом и в ней возможна реализация потенциального психического здоровья ребенка.

«Может показаться непонятным, почему одна и та же среда, как в широком, так и в узком смысле, одна школа, одни учителя и т. п. формируют далеко неодинаковых людей. Но полностью идентичного, одинакового в природе нет ничего, даже двух листочков с одного дерева, тем более — если речь идет о развитии такой сложной системы, как человек. Он — объект скрещивания самых разных влияний, не совпадающих ни на каком этапе и складывающихся каждый раз в новую комбинацию. Неповторимый набор прочитанных и усвоенных книг, состав прослушанных лекторов, увиденных спектаклей, бесед, встреч, каждый раз новое сочетание впечатлений и новое их переживание и осмысление — все это дает всегда непредсказуемый результат.

Кроме того, сам воспринимающий на каждое действие извне реагирует сугубо индивидуально: одно проходит мимо него почти не задев, другое оставляет глубокий след. Отсюда среда одна — результат разный»¹.

Таким образом, **основу психического здоровья составляет полноценное психическое развитие ребенка на всех этапах онтогенеза.**

Именно развитие высших психических функций обеспечивает психическое здоровье. Нарушения психического здоровья, а следовательно и необходимость в коррекционной работе возникают тогда, когда своевременно не реализуются возрастные и индивидуальные возможности, не создаются условия для формирования возрастных психологических новообразований и ярких индивидуальных особенностей у всех детей и школьников, находящихся на том или ином этапе онтогенеза. Поэтому *создание психолого-педагогических условий, обеспечивающих такое развитие, является целью психологической службы образования*, но не единственной.

Психическое здоровье детей требует постоянного анализа и в случае необходимости корректировки окружающей среды, имеющей специфические особенности для каждого возрастного периода и для каждого конкретного ребенка, вступившего в данный период.

Почему понадобилось введение еще одного понятия — «психологическое здоровье» и в какой связи оно находится со здоровьем психическим?

Гончаренко И. В. Гений в искусстве и науке. — М., 1991. — С. 170.

4. Лекция

Психологическое здоровье детей и школьников

Осмысливая содержательную суть психологической службы, мы увидели необходимость введения в научный психологический лексикон нового термина — «психологическое здоровье». Если термин «психическое здоровье» имеет, с нашей точки зрения, отношение прежде всего к отдельным психическим процессам и механизмам, то термин «психологическое здоровье» относится к личности в целом, находится в тесной связи с высшими проявлениями человеческого духа и позволяет выделить собственно психологический аспект проблемы здоровья человека в отличие от медицинского, социологического, философского и других аспектов.

Занимаясь умственным, психическим и физическим развитием ребенка, беспокоясь о здоровье и гигиене его тела, мы подчас забываем о его духовном развитии. А «духовность человека — это не просто его характеристика, а конституирующая особенность: духовное не просто присуще человеку наряду с телесным и психическим, которые свойственны и животным. Духовное — это то, что отличает человека, что присуще только ему и ему одному»¹.

Духовность можно понимать как особое эмоционально-нравственное состояние личности, как такое сознание человека, которое ориентировано на абсолютные ценности — Истину, Красоту, Добро — и пытается реализовать их в предметно-целесообразной деятельности и общении. *В. И. Зиниенко* и *Е. Б. Моргунов*² солидаризируются с *Мишелем Фуко*, который называет духовностью «тот поиск, ту практическую деятельность, тот опыт, посредством которых субъект осуществляет в самом себе преобразования, необходимые для достижения истины».

Поэтому весьма перспективным является подход к проблеме психологического здоровья с точки зрения полноты, богатства развития личности. Так, во всех работах *А. Маслоу* писал главным образом о двух составляющих такого здоровья. Это, во-первых, стремление людей быть «всем, чем они могут», развивать весь свой потенциал через самоактуализацию. Необходимое условие

самоактуализации, по его мнению, — нахождение человеком верного представления самого себя. Для этого нужно прислушаться к «голосу импульса», поскольку «большинство из нас чаще прислушиваются не к самим себе, а к голосу папы, мамы, к голосу государственного устройства, выше-

¹ Цит. по: *Франкл В.* Человек в поисках смысла. — М., 1990. — С. 93.

² См.: *Зишченко В. П., Морн/нов Е. Б.* Человек развивающийся. — М., 1994. — С. 273.

предмет и задачи психологической службы образования _____ 53

стоящих лиц, власти, традиций и т. д.» (1971, с. 112). Но одного верного представления о себе недостаточно. Человек должен реализовать то, что заложено в нем природой, а перестройка общества должна вестись путем создания для людей возможностей к их самоактуализации. Вторая составляющая психологического здоровья — стремление к гуманистическим ценностям. *А. Маслоу* считал, что самоактуализирующейся личности присущи такие качества, как принятие других, автономия, спонтанность, чувствительность к прекрасному, чувство юмора, альтруизм, желание улучшить человечество, склонность к творчеству (1970).

Несколько иной, но в том же контексте развития зрелой личности, подход к решению проблемы психологического здоровья мы видим у некоторых других крупных ученых. Так, *Виктор Франкл* пишет: «У каждого времени свои неврозы... Сегодня мы, по сути, имеем дело уже с фрустрацией не сексуальных потребностей, как во времена Фрейда, а с фрустрацией потребностей экзистенциальных. Сегодняшний пациент уже не столько страдает от чувства неполноценности, как во времена *А. Адлера*, сколько от глубинного чувства утраты смысла, которое соединено с ощущением пустоты...» (1990, с. 24). Он приводит высказывание *А. Эйнштейна*, который заметил, что тот, кто ощущает свою жизнь лишенной смысла, не только не счастлив, но и вряд ли жизнеспособен.

В. Франкл в толковании идеи стремления к смыслу солидаризируется с *Шарлоттой Бюллер*, согласно теории которой полнота, степень самоисполненности зависят от способности индивида ставить такие цели, которые наиболее адекватны его внутренней сути. Такая способность называется у Бюллер самоопределением. Чем понятнее человеку его призвание, т. е. чем отчетливее выражено самоопределение, тем вероятнее **самоосуществление**. Именно обладание такими жизненными целями является **условиями сохранения психического здоровья**. Причем под самоосуществлением *Ш. Бюллер* имеет в виду осуществление смысла, а не осуществление себя, или **самоактуализацию**.

Самоактуализация — это не конечное предназначение человека, утверждает *В. Франкл*. Он пишет: «Лишь в той мере, в какой человеку Удастся осуществить смысл, который он находит во внешнем мире, он осуществляет и себя...» и продолжает: «Подобно тому, как бумеранг возвращается к бросившему его охотнику, лишь если он не попал в Цель, так и человек возвращается к самому себе и обращает свои помыслы к самоактуализации, только если он промахнулся мимо своего призвания...» (1990, с. 59).

54 _____ Часть I. Введение в практическую психологию образования

Он же утверждает, что смысл — это всякий раз смысл конкретной ситуации и нет такого человека, для которого жизнь не держала наготове какое-нибудь дело. Надо найти это дело, этот смысл, а у ребенка надо воспитывать готовность к нахождению смысла жизни. Возможность осуществить смысл всегда уникальна, и человек, который может ее реализовать, всегда неповторим (Франкл В., 1990, с. 39-40).

По существу, эту же мысль высказывает *С. Л. Рубинштейн*, говоря о том, что идеал — это идея, содержание которой выражает нечто значимое для человека, и идеальный человек — это человек, в котором реализованы все его возможности по приближению к идеалу (1976, с. 363-365).

Не вводя в свое повествование термин «психологическое здоровье», именно о таком здоровье беспокоился *Я. Корчак*, когда писал: «Все современное воспитание направлено на то, чтобы ребенок был удобен, оно последовательно, шаг за шагом, стремится усыпить, подавить, истребить все, что является волей и свободой его духа, силой его требований и намерений. Вежлив, послушен, хорош, удобен, и мысли нет о том, что будет внутренне безволен и жизненно немощен» (1990, с. 24).

Взрослые не часто задумываются над тем, ради каких ценностей будет жить в будущем сегодняшний малыш, ребенок, подросток, юноша, в чем будет находить или уже находит смысл своего существования. Полезно прислушаться к *Н. А. Бердяеву*, который отмечал, что «высшие цели жизни не экономические и не социальные, а духовные. Величие народа, его вклад в историю

человечества определяется не могуществом государства, не развитием экономики, а духовной культурой»¹.

Поэтому **психологическая служба образования направлена на создание психолого-педагогических условий, обеспечивающих духовное развитие каждого ребенка, его душевный комфорт, что лежит в основе психологического здоровья.**

Психологическое здоровье заключается в том, что человек находит достойное с его точки зрения, удовлетворяющее его место в познаваемом, переживаемом им мире, отношения с которым гармонизируются на каждой возрастной ступени.

Так, для здоровья ребенка важно не только то, что в школе удовлетворяются его познавательные потребности, но и социальные потребности в общении, психологические потребности в уважении к своему

¹ Бердяев Н. А. Судьба России. - М., 1990. - С. 274.

предмет и задачи психологической службы образования

55

человеческому достоинству, к его чувствам и переживаниям, интересам и способностям (не только в учебной деятельности).

Психологическое здоровье позволяет личности стать постепенно самодостаточной, когда она все больше ориентируется в своем поведении и отношениях не только на извне задаваемые нормы, но и на внутренние осознанные самоориентиры. Оно предполагает интерес человека к жизни, свободу мысли и инициативу, увлеченность какой-либо областью научной или практической деятельности, активность и самостоятельность, ответственность и способность к риску, веру в себя и уважение другого, разборчивость в средствах достижения цели, способность к сильным чувствам и переживаниям, осознание своей индивидуальности и радостное удивление по поводу своеобразия всех окружающих людей, творчество в самых разных сферах жизни и деятельности.

Однако принципиальная ориентация ребенка на развитие активности, самостоятельности, а не на следование внешним рекомендациям сама собою не возникает, а требует специальной работы взрослых в этом направлении.

Духовность сама собой не рождается. Забота о психологическом здоровье включает в себя внимание к внутреннему миру ребенка, к его чувствам и переживаниям, увлечениям и интересам, способностям и знаниям, его отношению к себе, сверстникам, к окружающему миру, происходящим семейным и общественным событиям, к жизни как таковой.

Взрослым следует помочь ребенку овладеть средствами самопонимания, самопринятия и саморазвития в контексте гуманистического взаимодействия с окружающими его людьми и в условиях культурных, социальных, экономических и экологических реальностей окружающего мира, помочь ребенку увидеть красоту и сложность этого мира, научить радоваться жизни как таковой, стать хозяином самого себя. Прислушаемся к А. Ф. Лосеву, который говорил о том, что «личность есть — такая единственность и неповторимость, которая является не только носителем сознания, мышления, чувствования и так далее, но вообще субъектом, который сам же себя соотносит с собою и сам же соотносит со своим окружением» (1989).

Итак, **главной целью деятельности психологической службы образования является психологическое здоровье детей дошкольного и школьного возраста.** Психологическое здоровье предполагает здоровье психическое, основу которого составляет полноценное психическое развитие ребенка на всех этапах онтогенеза.

5. Лекция

Задачи психологической службы образования

Ориентация на развитие ребенка определяет **основные задачи психологической службы образования:**

- ◆ реализация в работе с детьми возможностей, резервов развития ребенка каждого возраста;
- ◆ развитие индивидуальных особенностей детей — интересов, способностей, склонностей, чувств, отношений, увлечений, жизненных планов и др.;
- ◆ создание благоприятного для развития ребенка психологического климата (в детском саду, интернате, школе и пр.), который определяется, с одной стороны, организацией продуктивного общения детей со взрослыми и сверстниками, с другой — созданием для каждого ребенка на всех этапах онтогенеза ситуаций успеха в той деятельности, которая является для него лично значимой;
- ◆ оказание своевременной психологической помощи и поддержки как детям, так и их родителям, воспитателям, учителям.

Основными средствами достижения главной цели психологической службы образования являются *создание и соблюдение психологических условий, обеспечивающих полноценное психическое и личностное развитие каждого ребенка*. Нарушение этих условий мешает своевременной реализации возрастных и индивидуальных возможностей детей, что ведет к ухудшению их психологического здоровья и вызывает необходимость коррекционной или специально развивающей работы с ними.

Подведем итог всему сказанному.

Психологическая служба образования — один из компонентов целостной системы образования страны.

Целью ее деятельности является психологическое здоровье детей дошкольного и школьного возраста.

Основной задачей — содействие психическому, психофизическому и личностному развитию детей на всех возрастных ступенях дошкольного и школьного детства; основным средством — создание благоприятных психолого-педагогических условий для полноценного проживания ребенком каждого возрастного периода, для реализации заложенного в соответствующем этапе онтогенеза возможностей развития индивидуальности.

6. Актуальное и перспективное направления в деятельности психологической службы
В деятельности психологической службы образования можно выделить два направления — актуальное и перспективное.

лмет и задачи психологической службы образования 57

Актуальное направление ориентировано на решение злободневных проблем, связанных с теми или иными трудностями в воспитании *дети, отклонениями в их поведении, общении, формировании личности*. В настоящее время в детских садах, школах, лицеях, интернатах и других образовательных учреждениях много таких проблем, поэтому конкретная помощь детям, воспитателям, учителям, родителям — существенная задача службы сегодняшнего дня.

Перспективное направление нацелено на развитие индивидуальности каждого ребенка. Напомним, что индивидуальность — это *психологическая неповторимость отдельного, единичного человека, взятого в целом, во всех его свойствах и отношениях* (Б. Г. Ананьев). Это направление реализует теоретическое положение о богатстве возможностей развития личности каждого ребенка. Здесь в центре профессионального внимания психолога — анализ психологических условий развития способностей всех и каждого. Конечно, уровень развития и содержательная специфика способностей у детей будут различными, различными будут и задачи, которые решает психолог совместно с педагогами и родителями по отношению к каждому ребенку.

Эти два направления неразрывно связаны между собой: психолог, решая перспективные задачи, оказывает повседневно конкретную помощь нуждающимся в ней детям, воспитателям, учителям, родителям.

Главная цель психологической службы образования — психологическое здоровье детей — связана прежде всего с перспективным направлением ее деятельности, ориентированным на своевременное и полноценное психическое и личностное развитие каждого ребенка. Эта цель может быть реализована только тогда, когда психологическая служба обеспечивает преобладание психологического внимания к ребенку на разных возрастных этапах работы с детьми, когда происходит «стыковка» представлений, понимания, умений взрослых, работающих с детьми одного возраста, и взрослых, работающих с детьми другого возраста. Приведем пример.

Психолог, занимаясь в детском саду с детьми дошкольного возраста, своей центральной задачей считает создание психолого-педагогических условий, наиболее благоприятных для продуктивного с точки зрения полноты и многогранности развития проживания детьми своего дошкольного детства. В качестве перспективы их развития он рассматривает сформированность полноценной психологической готовности к обучению в школе. Психолог как бы заглядывает в будущее ребенка и пытается определить, насколько благополучно перешагнет тот с одной возрастной ступени — дошкольной на другую — школьную, что нужно

еще сделать, чтобы быть уверенным, что уровень психического и личностного развития ребенка соответствует тем новым требованиям, которые будут предъявлять ему в школе.

Школьный же психолог, участвуя в приеме ребенка в первый класс, пытается понять его прошлое, представить условия, в которых он рос и развивался, определить уровень его психологической

зрелости, представить перспективу дальнейшего поступательного движения его психического развития и становления личности.

То, что дошкольным психологом рассматривалось в качестве перспективы развития ребенка и цели своей профессиональной деятельности, для школьного психолога — это данность сегодняшнего дня. Как наиболее эффективно подойти к этой психологической данности, чтобы она стала плацдармом для развития новых, дальнейших перспектив развития ребенка, — вот проблема. И такие проблемы возникают на каждом возрастном этапе.

При профессионально грамотном решении задач психологической службы и дошкольный, и школьный психолог занимаются в основном **психопрофилактической работой**. Но если на одной из возрастных ступеней нормальные условия развития ребенка нарушаются, на последующей ступени приходится основное внимание сосредоточивать на коррекции и проводить специальную развивающую работу. Поэтому именно взаимодействие специалистов-психологов, работающих с детьми разного возраста, составляет основу перспективного направления деятельности психологической службы. Перспективное направление, по существу, защищает (обеспечивает) право каждого родившегося человека на полноценное психическое и духовное развитие.

7. Структура службы

Психологическая служба образования создается как единая система в масштабах любой административной единицы: города, области, региона, а в перспективе — всей страны. Каждое звено этой системы имеет свои четко определенные функции. Гарантией эффективности деятельности психологической службы служит последовательное и четкое профессиональное взаимодействие всех подразделений. В самом общем виде **структура включает три звена: ♦ практический психолог** (или группа психологов) в образовательном учреждении;

¹ Здесь изложено понимание данной проблемы авторским коллективом, а не разъясняется содержание существующих нормативных документов. {Примеч. ред.)

лмет и задачи психологической службы образования

59

† **районный** (муниципальный) кабинет (отдел) психологической службы; **Центр** (окружной, городской, региональный) психологической службы.

Практический психолог работает в конкретном учебном заведении — детском саду, общеобразовательной школе, гимназии, детском доме и др. Здесь он осуществляет в первую очередь следующую работу: » психологическое изучение детей для индивидуального подхода к ним на протяжении всего периода обучения, обеспечения полноценного развития каждого ребенка, раннего выявления, преодоления и профилактики неуспеваемости и недисциплинированности детей; + консультирует воспитателей, учителей, администрацию образовательного учреждения, родителей по проблемам обучения и воспитания;

- ♦ повышает уровень психологических знаний;
- ♦ помогает решению проблем педагогов как профессионалов.

Психологические кабинеты (отделы) при районных (муниципальных), областных, городских (в зависимости от структуры органов управления народного образования в конкретном регионе) сосредоточивают свою деятельность на следующем:

- ♦ ведут непосредственную работу с психологами образовательных учреждений;
- ♦ контролируют и организуют их деятельность;
- ♦ оказывают методическую и иную профессиональную помощь;
- ♦ пропагандируют психолого-педагогические знания;
- ♦ проводят психодиагностику и психокоррекцию особо сложных случаев;
- ♦ участвуют в работе медико-психолого-педагогических комиссий и комиссий по делам несовершеннолетних;
- ♦ консультируют администрацию образовательных учреждений по социально-психологическим проблемам управления, создания оптимального социально-психологического климата в педагогическом коллективе и другим вопросам профессиональной деятельности.

В штат кабинета помимо психологов входят также социальные работники, педагог, врач-психоневролог.

60 _____ Часть I. Введение в практическую психологию образования

Центр психологической службы образования — головная организация, руководящая деятельностью психологов, работающих в образовательных учреждениях, психологических

кабинетах, и специалистов всех психологических служб определенного региона. Центр отвечает за научно-методическое и научно-организационное обеспечение этих служб, за профессиональный уровень психологов, работающих в данных службах. В Центр могут обращаться родители, педагоги, другие работники народного образования.

Центр состоит из двух основных отделов — *индивидуальной помощи и психологического обеспечения образовательных учреждений.*

Руководящим органом психологической службы образования выступает отдел психологической службы органов (или психолог) управления образованием соответствующего уровня. На федеральном уровне — отдел, занимающийся вопросами психологической службы в Министерстве образования России.

Резюме

Психологическая служба образования — *интегральное явление, представляющее собой единство четырех его составляющих, или аспектов, — научного, прикладного, практического и организационного.* Каждый из аспектов имеет свои задачи, решение которых требует от исполнителей специальной профессиональной подготовки.

Главной **целью** деятельности психологической службы образования *является психологическое здоровье детей дошкольного и школьного возраста.* Психологическое здоровье предполагает здоровье психическое, основу которого составляет полноценное психическое развитие ребенка на всех этапах детства. **Основные задачи** психологической службы образования:

- ◆ реализация в работе с детьми возможностей, резервов развития каждого возраста;
- ◆ развитие индивидуальных особенностей детей — интересов, способностей, склонностей, чувств, отношений, увлечений, жизненных планов и др.;
- ◆ создание благоприятного для развития ребенка психологического климата (в детском саду, интернате, школе и пр.), который определяется, прежде всего, организацией продуктивного общения детей со взрослыми и сверстниками;
- ◆ оказание своевременной психологической помощи и поддержки как детям, так и их родителям, воспитателям, учителям.

Основными средствами достижения главной цели психологической службы образования *являются создание и соблюдение психологических условий, обеспечивающих полноценное психическое и личностное развитие каждого ребенка.*

для самостоятельной работы

61

Темы для самостоятельной работы

1. Общие тенденции развития психологической службы образования в различных странах мира.
2. Взаимодействие науки и практики в психологической службе образования.
3. Соотношение возрастного и индивидуального развития у детей и школьников.
4. Особенности психологического здоровья детей на разных возрастных этапах.
5. Сочетание общих и специальных задач психологической службы в учреждениях образования разного типа (например, в детском саду, школе, лицее, колледже, интернате для детей, лишенных попечения родителей, и др.).

8. Деятельность практического психолога образования

Глава 1. Практический психолог образования как профессионал

§ 1. Профессиональное место психолога в образовательном учреждении

Все взрослые люди, работающие в детских садах, школах и других учреждениях образования, решают общую задачу — обеспечивают обучение и воспитание подрастающего поколения. При этом каждый из них занимает свое определенное место в учебно-воспитательном процессе, имеет свои конкретные задачи, цели и методы. Например, конкретные задачи и методы работы воспитателей детских садов варьируют в зависимости от того, в какой возрастной группе детей они реализуются. Конкретные задачи и методы работы учителя истории отличаются от задач и методов работы учителя математики, биологии, физкультуры и пр. В свою очередь, задачи и методы деятельности всех учителей-предметников принципиально меняются, когда они выступают в роли классных руководителей. У каждого воспитателя и педагога есть свои функциональные обязанности, основанные на профессиональной специализации.

Практический психолог приходит в детское образовательное учреждение тоже как специалист, а не как «скорая помощь» для воспитателя или учителя и «нянька» для детей. Он равноправный член педагогического коллектива и отвечает за ту сторону педагогического процесса, которую,

кроме него, никто профессионально обеспечить не может, а именно — за психическое (интеллектуальное, эмоциональное, мотивационно-потребностное, коммуникативное и др.) развитие и психологическое здоровье детей и школьников.

В своей работе психолог опирается на профессиональные знания о возрастных закономерностях и индивидуальном своеобразии психи-

актический психолог образования как профессионал

65

еского развития, об истоках психической деятельности и мотивах поведения человека, о психологических условиях становления и расчета личности в онтогенезе.

Смысл любого учреждения образования — содействовать взрослению ребенка, постепенно готовить его к самостоятельной жизни в обществе. Каждый взрослый реализует этот смысл в соответствии со своей предметной программой: игра, рисование, математика, литература, язык, пение и т. д. А психолог?

Практический психолог, работая в детском саду, школе, интернате и пр., имеет дело с детьми самого разного возраста: с дошкольниками, младшими школьниками, подростками, старшеклассниками. При этом он видит возраст детей не в статике, а в динамике — на его глазах дети растут, взрослеют, переходят с одной ступени онтогенеза на другую, более сложную и содержательную. Помочь этому переходу — одна из сложнейших задач психолога. Поэтому **в центре его внимания** — *психологическая готовность ребенка к новым поступательным возрастным этапам его жизни и как итог — к самоопределению.*

Эта готовность формируется постепенно, с момента рождения ребенка — в общении со взрослыми и сверстниками, в игре, в посильном труде и дошкольном обучении. Затем ребенок поступает в школу, чтобы там в течение 10-11 лет готовиться к взрослой жизни — получить достаточные знания, научиться учиться, думать, работать, дружить, ориентироваться в идеях, ценностях, смыслах, осознать свою индивидуальность и т. д. Иными словами, к моменту окончания школы при нормальном процессе развития у каждого выпускника должна быть сформирована внутренняя готовность к новой жизни вне школы, к самоопределению в ней в личностном, профессиональном и социальном плане.

Психологическая готовность к самоопределению, как основное новообразование старшего школьного или раннего юношеского возраста, предполагает:

- ◆ сформированность на высоком уровне всех психологических структур, прежде всего — самосознания;
- ◆ развитость потребностей, обеспечивающих содержательную наполненность, внутреннее богатство личности, среди которых центральное место занимают нравственные установки, многообразие чувств и переживаний, временные перспективы, ценностные ориентации, жизненные смыслы;
- ◆ становление предпосылок индивидуальности как результат развития и осознания своих интересов, способностей, особенностей каждым выпускником школы.

³ Зак. 746

р

66 _____ Часть I. Введение в практическую психологию образования

Вместе с тем психологическая готовность войти во взрослую жизнь и занять в ней достойное место предполагает не завершенные в своем формировании психологические структуры и качества, а определенную зрелость личности. Последнее заключается в том, что у старшеклассника сформированы психологические образования и механизмы, обеспечивающие ему возможность непрерывного роста его личности сейчас и в будущем. Именно за обеспечение данной возможности и отвечают практический психолог образования и психологическая служба образования в целом, именно в этом заключается ее основной содержательный смысл. Осуществление этого смысла требует глубокой подготовки детского психолога как специалиста.

Мы уже говорили о важности научных оснований практической работы психолога, именно это определяет уровень его профессионализма. Практический психолог ищет пути и условия психического развития ребенка, определяет формы, методы и содержание своей работы в зависимости от того, какими научными представлениями о развитии он руководствуется.

Позволим себе привести довольно обширную выдержку из работы *К. Роджерса* «На пути создания более гуманистической науки о человеке», потому что в ней очень наглядно показана принципиальная разница двух подходов к изучению психического развития ребенка — традиционного (академического) и гуманистического.

Несмотря на то что речь здесь идет о научном исследовании, все сказанное имеет прямое отношение к работе детского психолога, сочетающего в себе ученого и практика: ученого в том смысле, что он должен быть компетентным исследователем и содействовать получению знаний о ребенке, а практиком — в том, что он применяет эти знания к решению повседневных задач, возникающих у детей и работающих с ними, воспитывающих их взрослых.

При чтении отрывка из книги *К. Роджерса* особое внимание обратите на чрезвычайно тонкие суждения гуманистически ориентированных психологов о взаимодействии взрослого и ребенка. Итак:

«Давайте пофантазируем и представим себе, что лет 10 назад Пиаже приходит поступать в аспирантуру и говорит приемной комиссии, члены которой — традиционные психологи, следующее: "Я хочу написать диссертацию. Надеюсь, она внесет определенный вклад в науку. Вот мой план работы. Оцените его с точки зрения, насколько он пригоден для присуждения степени, после того как будет выполнен. Я буду проводить глубокое и внимательное наблюдение за детьми, особенно за своими двумя дочерьми, в течение ряда лет. В результате тщательных наблюде-

тческий психолог образования как профессионал

ний и анализа данных я смогу получить полезные сведения о природе умственного развития. Я ожидаю, что получу интересные данные по поводу логических рассуждений, увижу пути развития детских суждений и развитие умственного процесса. Думаю, такое исследование принесет пользу науке".

Члены комиссии, академические психологи, сказали бы: "Это же сплошная эмпирика. А где гипотеза исследования? Где план исследования? У вас нет контрольных групп. Число ваших испытуемых, равное 2, не годится для статистического анализа. Ваше так называемое исследование не тянет по замыслу на научную степень".

А теперь представим себе, что Пиаже обратился в гуманистически ориентированный университет с тем же самым планом своего исследования.

Члены приемной комиссии внимательно знакомятся с его предложениями и затем говорят ему: "У нас есть несколько серьезных вопросов к вам, постарайтесь их продумать и ответить на них:

Можете ли вы подойти к этим двум детям как квалифицированный психолог, но с открытым умом? Под этим мы понимаем следующее: вы должны быть знакомы с новейшей литературой и последними данными в этой области и в то же время должны суметь работать так, чтобы все эти знания не сужали ваше восприятие ситуаций, не делали его ригидным, зафиксированным на тех вещах, которые вам «хотелось бы увидеть» и которые вы «ожидаете получить». Минимум предварительных гипотез! И максимум профессиональной подготовки! Сумеете?"

Сможете ли вы так внутренне погрузиться в жизнь ребенка, чтобы суметь ощутить и пережить то, что будет происходить в опыте наблюдаемых детей? Сможете ли вы при этом каждый момент оставаться взрослым наблюдателем, не теряя способности анализировать и продумывать все, что оказывается в этом вашем совместном с ребенком опыте? Вы способны совмещать в себе одновременно две точки переживания и оценки опыта, детскую и свою, исследовательскую?

Можете ли вы вести свою работу так, чтобы, накапливая опыт наблюдений, суммируя данные, классифицируя, продумывая их, вместе с тем не строить никаких предварительных выводов, концепций, паттернов о внутренних механизмах происходящих на ваших глазах событий и ваших собственных действий? И оставаться внутренне раскрепощенным исследователем до самого заключительного момента, когда Действительно будет пройден большой этап работы? Иными словами, способны ли вы работать так, чтобы ваши предварительные умозаключения не подменяли данные в процессе их сбора и первичной классификации?

Сможете ли вы затем представить гипотезу о фактах и данных, которые наиболее поразили вас в ходе наблюдений?

Если вы в состоянии положительно ответить на заданные вопросы, тогда мы поддержим работу, и, с нашей точки зрения, она будет отвечать тем требованиям, которые мы предъявляем к научным трудам» (Rogers K., 1985, p. 12-14).

.9. Кому подчиняется и с кем работает психолог¹

Практический психолог образования имеет двойное подчинение. По административной линии он, как и все члены педагогического коллектива, подчиняется директору школы (интерната, лицея, колледжа) или заведующему детским садом. По профессиональной — психологическому Центру,

где работают специалисты-психологи и который не только осуществляет функции контроля за деятельностью психолога в образовательном учреждении, но и оказывает ему методическую, организационную помощь и обеспечивает сотрудничество и профессиональное общение с другими практическими психологами района, округа, города и пр.

План работы на месяц, четверть, квартал, год (в зависимости от просьбы администрации и своих собственных потребностей) психолог составляет самостоятельно, но обязательно учитывает при этом пожелания руководителей учреждения, воспитателей, учителей. План желательно согласовывать с работниками психологического Центра.

Работает психолог с детьми, воспитателями, учителями, администрацией образовательных учреждений, органами опеки и милиции, родителями детей и их родственниками и пр. При этом главное, чтобы в центре всей его работы находились интересы ребенка как формирующейся личности. Этот ориентир — интересы ребенка — нельзя терять ни в коем случае. Иначе психолог начинает работать не на ребенка, а на образовательную систему. Конечно, образовательная система во многом определяет и психическое развитие, и психологическое здоровье детей. Но она не должна стать самоцелью ни для педагогов, ни для психологов.

Единственным серьезным показателем эффективности или неэффективности любых самых современных программ, новых педагогических методов, сроков и форм обучения является психологическое здоровье детей.

10. Начало работы практического психолога в образовательном учреждении

Психолог в детском саду и школе — явление все еще новое и непривычное. Не все педагоги хорошо себе представляют смысл и содержание работы практического психолога. Многие годы детские учреждения существовали без психологов и вроде бы ничего, обходились. Почему они сразу должны признать психолога, поверить ему? Они имеют полное право на сомнение. И взаимное понимание зависит прежде всего от самого психолога, от его профессиональной подготовки и умения профессионально работать, от его терпения, благожелательного спокойствия, тактичного отношения ко всем.

Первый период работы практического психолога можно условно назвать периодом адаптации: психолог должен адаптироваться к детскому учреждению и сотрудникам, а сотрудники — к психологу. Это относится и к тем случаям, когда психолог, ранее работавший в учреждении и получивший специальное психологическое образование, приходит в детский сад или школу: он все равно начинает новую деятельность.

Здесь будут уместны беседы с администрацией, воспитателями, учителями, детьми, их родителями, посещение занятий и уроков, заседаний педсоветов, родительских собраний, изучение документации и пр. Одновременно следует знакомить всех с содержанием, задачами и методами работы практического психолога. Можно подсказать, в какой форме, когда, по каким вопросам и проблемам можно к нему обращаться.

Психологу в этот период надо так организовать свою деятельность, чтобы получить всем видимый результат, вызвать интерес к себе и своей работе, желание сотрудничать. Поэтому содержательную работу лучше начинать с так называемых проблемных детей, классов, ситуаций.

Причем выбирать тот возраст детей, тот круг проблем (личностных, поведенческих, учебных и пр.), в которых психолог наиболее компетентен.

Специалисту любого звена психологической службы необходимо знать и уметь все, но ни в коем случае за все сразу браться не надо. Даже если на этом настаивает администрация.

С самого начала своей деятельности психологу следует заботиться об оформлении психологического кабинета и о содержании работы в нем. Кабинет — это не прихоть и не роскошь, а необходимый компонент психологической службы в детском учреждении.

§ 4. Содержание работы психолога

Психолог, работая в любом детском учебно-воспитательном учреждении, решает основные задачи практической психологии образования (см. главу 2, раздел I). Обратим внимание на некоторые наиболее существенные моменты его деятельности.

В первую очередь он отвечает за **соблюдение психолого-педагогических условий, наиболее благоприятных для психического и личностного развития каждого ребенка на всех этапах его дошкольного и школьного детства.** Он должен способствовать тому, чтобы возрастные особенности (или новообразования) детей не просто учитывались (к этому и в детском саду, и в

школе уже привыкли), а активно формировались и служили основой дальнейшего развития ребенка.

Тот или иной возрастной период *сензитивен* к развитию определенных психических процессов и свойств, психологических качеств личности, а потому и к определенному типу воздействий. Поэтому ребенок на каждом возрастном этапе нуждается в особом к себе подходе. Именно *полноценное' проживание ребенком каждого возрастного периода подготовит его к переходу на следующую возрастную ступень*, позволит сформироваться необходимым для этого психологическим новообразованиям.

При разработке необходимых для развития ребенка условий следует опираться на обоснованный. /?. С. Выготским принцип «зоны ближайшего развития». Использование этого принципа при создании психолого-педагогических программ позволяет проектировать тот уровень развития, которого ребенок может достичь в ближайшее время. Основная сложность претворения этого принципа в педагогической практике заключается в том, что «зона ближайшего развития» всех сторон личности и интеллекта ребенка предполагает сотрудничество ребенка и взрослого в процессе осуществления совместной деятельности: игры, учения, общения, труда. Однако к такому сотрудничеству не всегда готов взрослый — воспитатель, учитель, родитель.

Взрослый человек задает, создает «зону ближайшего развития», организуя ведущую деятельность ребенка и сотрудничество в пространстве этой деятельности. В психологической теории и психолого-педагогической практике достаточно полно и четко отработаны содержание, методы и формы организации ведущей для дошкольного возраста игровой деятельности и для младшего школьного возраста — учебной деятельности (см. об этом в соответствующих главах данного учебника). А с организацией ведущей деятельности или необходимых

-этический психолог образования как профессионал Л

словий психического и личностного развития в подростковом и стар-,,ем школьном возрасте дело обстоит сложнее.

«Зона ближайшего развития» подростков и старшеклассников предполагает *сотрудничество со взрослыми в пространстве проблем самосознания, интеллектуальной и личностной рефлексии, самоорганизации и саморегуляции*. Именно в этот период формируются нравственные ценности, жизненные перспективы, происходит осознание самого себя, своих возможностей, способностей, интересов, стремление ощутить себя и стать взрослым, тяга к общению со сверстниками, внутри которого оформляются общие взгляды на жизнь, на отношения между людьми, на свое будущее, иными словами, формируются личностные смыслы жизни. Можно сказать, что основной смысл «зоны ближайшего развития» в подростковом и раннем юношеском возрасте состоит в осознании школьниками уникальности своей личности, своей индивидуальности.

Организационные трудности создания «зоны ближайшего развития» подростка и старшеклассника *связаны с тем, что ведущая в этом возрасте деятельность не является обязательной и не включена в учебно-воспитательные планы школы*. Поэтому практический психолог должен предусмотреть определенные формы взаимодействия с детьми (индивидуальные и групповые), помогающие ликвидировать этот пробел. Но есть трудность и иного рода. Для этой работы важен высокий уровень личностной зрелости самого психолога. **Только высокий профессионализм** *позволит ему не навязывать ребенку своих взглядов, не стараться (хотя бы и невольно) воспитать ребенка по своему образу и подобию, а способствовать развитию психологических образований, обеспечивающих возникновение и укрепление собственных взглядов, мнений, оценок, переживаний, отношений и стремлений, что будет надежной основой самовоспитания*.

В содержание работы также необходимо включается *изучение и развитие способностей, склонностей, интересов детей* с учетом особенностей их возраста и специфики образовательного учреждения.

11. Специфика работы психолога в зависимости от типа детского учреждения

Каждое образовательное учреждение имеет свои особенности, которые так или иначе оказывают влияние на развитие ребенка. Поэтому существует специфика задач и форм работы школьного психолога в зависимости от того типа детского учреждения, в котором

Часть I. Введение в практическую психологию образования

он работает (детский сад, средняя общеобразовательная школа, специальная средняя общеобразовательная школа (математическая, языковая, спортивная и др.), школа-интернат, интернат, частная школа.

Так, например, очевидно своеобразие работы практического психолога в учреждениях интернатного типа для детей, лишенных попечения родителей (дома ребенка, детские дома, школы-интернаты).

Психологические исследования свидетельствуют, что общее физическое, психическое развитие и состояние здоровья детей, воспитывающихся без попечения родителей, отличаются от развития их ровесников, растущих в семьях. Темп психического развития первых замедлен, и оно (развитие) имеет ряд качественных негативных особенностей: у детей ниже уровень интеллектуального развития, беднее эмоциональная сфера и воображение, значительно позднее и хуже формируются умение управлять своим поведением, навыки самоконтроля и т. п. Эти особенности отмечаются на всех ступенях детства — от младенчества до подросткового возраста — и дальше. Они по-разному и в неодинаковой степени обнаруживают себя на каждом возрастном этапе развития ребенка. Но все они чреваты серьезными последствиями для формирования личности подрастающего человека.

Для всех детей, воспитывающихся в домах ребенка, детских домах и интернатах, характерны искажения в общении со взрослыми. У детей, с одной стороны, гипертрофированная потребность во внимании и доброжелательности взрослых, острая нужда в человеческом тепле, ласке и положительных эмоциональных контактах. С другой — полная неудовлетворенность этой потребности — малое количество обращений взрослых к детям (в 4-10 раз ниже, чем к детям, воспитывающимся в семье), недостаточность при такого рода контактах личностных обращений, их эмоциональная бедность и однообразие содержания, в основном направленных на регламентацию поведения детей, и т. п.

Эти особенности общения детей со взрослыми лишают их, во-первых, важного для психологического благополучия переживания своей нужности и ценности для других, спокойной уверенности в себе, лежащих в основе формирования полноценной личности, а во-вторых, переживания ценности другого человека, глубокой привязанности к окружающим людям.

Дефекты в интеллектуальном и эмоционально-волевом развитии, отсутствие адекватных форм общения приводят к тому, что в большинстве жизненных ситуаций воспитанники детских учреждений интернатного типа оказываются значительно менее продуктивными. Последствия нарушений сказываются и во взрослой жизни, к которой бывшим воспитанникам подобных учреждений трудно адаптироваться.

Существующая программа, методы и способы работы с детьми, лишенными попечения родителей, не компенсируют неблагоприятных обстоятельств их жизни: ограниченности конкретно-чувственного опыта, специфики контактов со взрослыми и сверстниками, неполноценного протекания основных видов деятельности (общение, игра, учебная деятельность), а также тех отрицательных последствий, к которым эти обстоятельства приводят. Однако даже изменение программ, существенное улучшение материального обеспечения и другие мероприятия организационного характера сами по себе не решают данной проблемы.

Воспитанники детских учреждений интернатного типа с самого раннего возраста нуждаются в специально организованной психологической помощи, обеспечивающей учет возрастных и индивидуальных особенностей каждого ребенка, правильно организованный индивидуализированный подход к нему, создающей условия для полноценного психического развития всех детей. Сегодня все это наилучшим образом может быть осуществлено при условии постоянной работы в педагогическом коллективе каждого учреждения интернатного типа профессионального психолога, который в совместной работе с воспитателями и учителями будет способствовать оптимизации процесса психического развития детей.

В подобных учреждениях психолог прежде всего должен разрабатывать и осуществлять такие развивающие психопрофилактические и психокоррекционные программы, которые компенсировали бы неблагоприятный опыт и обстоятельства жизни этих детей и способствовали прогрессивному формированию их личности. В учреждениях интернатного типа все виды деятельности школьного психолога имеют свою специфику. Так, психопрофилактика предусматривает меры по адаптации воспитанников к широкому социальному окружению за пределами детского дома, школы-интерната. В процессе работы необходимо решать вопросы, которые обычно не встают так остро перед психологами в массовой школе:

- ◆ взаимоотношений воспитанников со взрослыми и сверстниками в массовой школе, с семьями учеников;
- ◆ взаимоотношений воспитанников с родителями и опекунами. Учитывая, что в современных детских домах и школах-интернатах мало сирот и многие воспитанники в той или иной форме

сохраняют контакты с родительской семьей, необходимо содействовать тому, чтобы эти отношения носили плодотворный характер. Важно также способствовать оптимизации отношений ребенка с официальными опекунами;

- ◆ взаимоотношений воспитанников с шефами и представителями других организаций, оказывающих детскому учреждению интернатного типа помощь в воспитании детей;
- ◆ взаимоотношений воспитанников с местными жителями, непосредственным окружением детского учреждения интернатного типа;
- ◆ подготовки воспитанников к самостоятельной жизни после выхода из детского дома, школы-интерната;
- ◆ организации досуговой деятельности воспитанников.

Глава 2. Основные виды деятельности практического психолога образования

Основными видами деятельности детского психолога являются: *психологическое просвещение, психологическая профилактика, психологическое консультирование, психологическая диагностика, психологическая коррекция.*

В любой конкретной ситуации каждый вид работы может быть основным в зависимости от той проблемы, которую решает психолог, и от специфики того учреждения, где он работает.

12. Психологическое просвещение

В нашем обществе существует дефицит психологических знаний, отсутствует психологическая культура, предполагающая интерес к другому человеку, уважение особенностей его личности, умение и желание разобраться в своих собственных отношениях, переживаниях, поступках И Пр. Воспитатели, учителя, проработавшие с детьми не один год, подчас располагают чрезвычайно бедными и однообразными сведениями о психологических особенностях своих воспитанников, учеников. Это же можно сказать и о многих родителях, которые при всей своей любви к ребенку нередко не знают его и не могут его понять.

В педагогических коллективах, как и в семьях, часто случаются различные конфликты, в основе которых — психологическая глухота взрослых людей, неумение и нежелание прислушаться друг к другу, понять, простить, уступить, посочувствовать и пр.

Поэтому практическому психологу очень важно повысить уровень психологической культуры всех тех людей, которые работают с детьми.

наг,вные виды деятельности практического психолога образования _____ 75

Психологическое просвещение — это приобщение взрослых — воспитателей, учителей, родителей — и детей к психологическим знаниям.

Основной смысл психологического просвещения заключается в следующем:

* знакомить воспитателей, учителей и родителей с основными закономерностями и условиями благоприятного психического развития ребенка;

t популяризировать и разъяснять результаты новейших психологических исследований;

* формировать потребность в психологических знаниях, желание использовать их в работе с ребенком или в интересах развития собственной личности;

Ф знакомить учащихся с основами самопознания, самовоспитания;

* достичь понимания необходимости практической психологии и работы психолога в детском учебно-воспитательном учреждении.

Формы психологического просвещения могут быть самыми разными: лекции, беседы, семинары, выставки, подборка литературы и пр. При этом совсем необязательно всю эту работу проводить самому психологу — можно приглашать других специалистов.

Однако содержание всех этих форм работы обеспечивает психолог: важно, чтобы лекции, беседы, семинары не проходили на абстрактно-теоретическом уровне, а имели предметом своего обсуждения конкретные проблемы данного детского сада, данной школы, данного контингента детей, т. е. наглядно показывали бы, что психологические знания имеют непосредственное отношение к решению конкретных проблем обучения и воспитания детей.

Эффект от психологического просвещения больше, если психологические знания давать в качестве средства решения жизненных проблем. В качестве примера выберем конкретную проблему: *как научить педагогов и родителей общаться с детьми?*

Современные психологические знания свидетельствуют об огромном значении полноценного общения взрослого и ребенка, стиля такого общения для развития детей. Поэтому одним из существенных аспектов психологического просвещения учителей и родителей является

ознакомление их со способами правильного общения с детьми, оказания им психологической поддержки, создания в семье и школе благоприятного психологического климата.

Приводимые ниже рекомендации показывают, как, в каком направлении, какими методами может осуществляться такая работа.

1

76 Часть I. Введение в практическую психологию образования

Психологическая поддержка ребенка

Психологическая поддержка — один из важнейших факторов, способных улучшить взаимоотношения между детьми и взрослыми. При недостатке или отсутствии адекватной поддержки ребенок испытывает разочарование и склонен к различным проступкам.

Психологическая поддержка — это процесс, в котором взрослый сосредотачивается на позитивных сторонах и преимуществах ребенка, что позволяет последнему достичь следующего:

- ◆ укрепить самооценку;
- ◆ поверить в себя и свои способности;
- ◆ избежать ошибок;
- ◆ пережить неудачи.

Для того чтобы научиться поддерживать ребенка, педагогам и родителям, возможно, придется изменить привычный стиль общения и взаимодействия с ним. Вместо того чтобы обращать внимание прежде всего на ошибки и плохое поведение ребенка, взрослому придется сосредоточиться на позитивной стороне его проступков и поощрении того, что он делает.

Поддерживать ребенка — значит верить в него. Вербально и невербально родитель сообщает ребенку, что верит в его силы и способности. Ребенок нуждается в поддержке не только тогда, когда ему плохо, но и тогда, когда ему хорошо.

Подчеркнем еще раз: взрослый, стремящийся поддержать ребенка, рассматривает не только события (проступок) в целом, но и старается выделить отдельные, позитивные для ребенка стороны. Поддержка основана на вере в природную способность личности преодолевать жизненные трудности при поддержке тех, кого она считает значимыми для себя.

Для того чтобы поддержать ребенка, родители и педагоги сами должны испытывать уверенность, они не смогут оказывать поддержку ребенку до тех пор, пока не научатся принимать себя и не достигнут самоуважения и уверенности.

Взрослому необходимо понимать роль психологической поддержки в процессе воспитания и знать, что, оказывая ее, он, сам того не ведая, может разочаровать ребенка, сказав ему, например, следующее: «Ты мог бы и не пачкаться!», «Ты мог бы (быть и осторожнее!», «Посмотри, как твой брат хорошо сделал это!», «Ты должен был смотреть, когда это делал я!» Как правило, негативные замечания родителей не имеют действия. Постоянные упреки типа «Ты мог бы сделать это лучше» приводят ребенка к выводу: «Какой смысл стараться? Все равно я ничего не могу. Я никогда не смогу удовлетворить их. Я сдаюсь».

основные виды деятельности практического психолога образования _____ 77

Взрослые должны научиться, помогая ребенку, видеть естественное несовершенство человека и иметь с ним дело. Для этого воспитатели должны знать, какие силы в школе, семье, детском саду, в более широком окружении ребенка способны привести к разочарованию. По мнению многих психологов, такими силами являются:

- ◆ завышенные требования родителей;
- ◆ соперничество братьев и сестер (сиблингов);
- ◆ чрезмерные амбиции ребенка.

Завышенные требования родителей к ребенку сделают невозможным успех и вполне вероятным разочарование. Например, если родители прежде ожидали, что ребенок будет в детском саду «самым способным», то они ожидают от него того же и в школе; ребенка, умеющего хорошо кувыряться, хотят в будущем видеть хорошим гимнастом.

Что касается братьев и сестер, то родители могут непреднамеренно противопоставлять детей друг другу, сравнивая блестящие успехи одного с бледными достижениями другого. Такое соперничество может привести к жестокому разочарованию и разрушить хорошие прежде взаимоотношения.

На поведение ребенка влияют чрезмерные амбиции. Чрезмерность амбиций отчетливо проявляется, например, в тех случаях, когда ребенок, плохо играя в какую-то игру, отказывается принимать в ней участие. Часто ребенок, не могущий выделиться посредством чего-то

позитивного, начинает вести себя вызывающе негативно или превращается в «камень на шее» всего класса.

Как поддерживать ребенка?

Существуют **ложные способы поддержки**. Так, типичными для родителей способами поддержки ребенка являются *гиперопека, создание зависимости ребенка от взрослого, навязывание нереальных стандартов, стимулирование соперничества с сиблингом и сверстниками*. Эти методы приводят только к переживаниям ребенка, мешают нормальному развитию его личности.

Еще раз повтори м: подлинная поддержка взрослыми ребенка должна основываться на подчеркивании его способностей, возможностей — его положительных сторон.

Случается, что поведение ребенка не нравится взрослому. Именно в такие моменты он должен предельно четко сказать ребенку: «Хотя я и не одобряю твоего поведения, я по-прежнему уважаю тебя как личность». Например, если ребешку не удастся вести себя так, как хотелось бы учителю, именно учитель должен помочь ребенку понять, почему так происходит.

78

Часть I. Введение в практическую психологию образования

Важно, чтобы ребенок понял, что его неудача может произойти из-за отсутствия готовности или способности вести себя соответствующим образом. Необходимо показать ребенку, что его неудача ни в коей мере не умаляет его личных достоинств. Важно, чтобы взрослый научился принимать ребенка таким, какой он есть, включая все его достижения и промахи, а в общении с ним учитывать значение таких вещей, как тон, жесты, выражения и т. п.

Для того чтобы оказать ребенку психологическую поддержку, взрослый должен *пользоваться теми словами, которые работают на развитие «Я-концепции» и чувство адекватности ребенка*. В течение дня взрослые имеют немало возможностей для создания у ребенка чувства собственной полезности и адекватности.

Один путь состоит в том, чтобы продемонстрировать ребенку ваше удовлетворение от его достижений или усилий. Другой путь — научить ребенка справляться с различными задачами. Этого можно достичь, создав у ребенка установку: «Ты можешь это сделать».

Даже если ребенок не вполне успешно справляется с чем-то, взрослый должен дать ему понять, что его чувства по отношению к ребенку не изменились. Полезными могут оказаться следующие высказывания:

— Мне было бы очень приятно наблюдать за происходящим.

— Даже если что-то произошло не так, как тебе хотелось, для тебя это было хорошим уроком.

— Все мы люди, и все мы совершаем ошибки. В конце концов, исправляя свои ошибки, ты тоже учишься.

Таким образом, взрослый вскоре научится тому, как помочь ребенку достичь уверенности в себе. По выражению одного из родителей, это подобно прививке ребенку от неудачи и несчастья.

Центральную роль в развитии уверенности ребенка в себе играет, как уже отмечалось, вера родителей и педагогов в ребенка. Родитель должен показать ребенку, что он является важным членом семьи и значит для нее больше, чем все связанные с ним проблемы. Педагог — что ребенок нужный и уважаемый член группы, класса.

Взрослые часто сосредоточены на прошлых неудачах и используют их против ребенка.

Примерами такого оценивания являются утверждения типа: «Когда у тебя была собака, ты забывала кормить ее, когда ты занималась музыкой, ты бросила уроки через 4 недели, так что я не думаю, что тебе имеет смысл теперь заняться танцами». Такой акцент на прошлом может породить у ребенка ощущение преследования. Ребенок может решить: «Нет никакой возможности изменить мою репутацию, так что пусть меня считают плохим».

Основные виды деятельности практического психолога образования _____ 79

Для того чтобы показать веру в ребенка, взрослый должен иметь *уверенность* и желание сделать следующее:

забыть о прошлых неудачах ребенка;

Φ помочь ребенку обрести уверенность в том, что он справится с данной задачей;

* позволить ребенку начать с нуля, опираясь на то, что взрослые верят в него, в его способность достичь успеха;

« помнить о прошлых успехах и возвращаться к ним, а не к ошибкам.

Очень важно позаботиться о том, чтобы создать ребенку ситуацию с гарантированным успехом. Возможно, это потребует от взрослого некоторого изменения требований к ребенку, но дело того стоит. Например, на педагогическом совете учитель может предложить специально создать такую

ситуацию, которая поможет развитию у ученика чувства адекватности и самооценности. Он может помочь школьнику выбрать те задания, с которыми он, с точки зрения учителя, способен справиться, и затем дать ему возможность продемонстрировать свой успех классу и родителям. Успех порождает успех и усиливает уверенность в своих силах как у ребенка, так и у взрослого.

Итак, для того, **чтобы поддержать ребенка, необходимо** следующее.

1. Опирайтесь на сильные стороны ребенка.
2. Избегать подчеркивания промахов ребенка.
3. Показывать, что вы удовлетворены ребенком.
4. Уметь и хотеть демонстрировать любовь и уважение к ребенку.
5. Уметь помочь ребенку разбить большие задания на более мелкие, такие, с которыми он может справиться.
6. Проводить больше времени с ребенком.
7. Внести юмор во взаимоотношения с ребенком.
8. Знать обо всех попытках ребенка справиться с заданием.
9. Уметь взаимодействовать с ребенком.
10. Позволить ребенку самому решать проблемы там, где это возможно.
11. Избегать дисциплинарных поощрений и наказаний.
12. Принимать индивидуальность ребенка.
13. Проявлять веру в ребенка, эмпатию к нему.
14. Демонстрировать оптимизм.

Взрослые часто *путают поддержку с похвалой и наградой*. Похвала может быть, а может и не быть поддержкой. Например, слишком щедрая похвала может показаться ребенку неискренней. В другом же случае она может поддержать ребенка, опасаящегося, что он не соответствует ожиданиям взрослых.

Психологическая поддержка основана на том, чтобы помочь ребенку почувствовать свою нужность. Различие между поддержкой и наградой определяется временем и эффектом. Награда обычно выдается ребенку за то, что он сделал что-то очень хорошо, или за какие-то его достижения в определенный период времени. Поддержка в отличие от похвалы может оказываться при любой попытке или небольшом прогрессе.

Когда взрослый выражает удовольствие от того, что делает ребенок, это поддерживает его и стимулирует продолжать дело или делать новые попытки. Он получает удовольствие от себя.

13. Психологическая профилактика

Психопрофилактическая работа — малоразработанный вид деятельности практического психолога, хотя важность ее признается всеми учеными и практиками, имеющими отношение к психологической службе образования.

Задачи психологической профилактики

Наиболее содержательно проблема психопрофилактики представлена в американской литературе¹.

В психопрофилактике выделяют *три уровня*.

I уровень — так называемая *первичная профилактика*. Психолог работает с детьми, имеющими незначительные эмоциональные, поведенческие и учебные расстройства и осуществляет заботу о психическом здоровье и психических ресурсах практически всех детей. На этом уровне в центре внимания психолога находятся все учащиеся школы, как «нормальные», так и с проблемами (т. е. 10 из 10 учащихся).

Многие авторы отмечают, что именно школы являются оптимальными системами для профилактики психического здоровья, и рассматривают школьных психологов в качестве основных специалистов, проводящих в жизнь такую первичную профилактику.

II уровень — *вторичная профилактика*. Она направлена на так называемую «группу риска», т. е. на тех детей, у которых проблемы

¹ См., например: *Reyholds C. R. et al. School Psychology: Essential of Theory and Practice*. - N. Y., 1984.

f-умовные виды деятельности практического психолога образования [И

уже начались. Вторичная профилактика подразумевает раннее выявление у детей трудностей в учении и поведении. Основная ее задача — преодолеть эти трудности до того, как дети станут социально или эмоционально неуправляемыми. Здесь психолог работает уже не со всеми детьми, а примерно с 3 из 10. Вторичная профилактика включает консультацию с родителями и учителями, обучение их стратегии для преодоления различного рода трудностей и т. д.

и III уровень — *третичная профилактика*. Внимание психолога концентрируется на детях с ярко выраженными учебными или поведенческими проблемами, его основная задача — коррекция или преодоление серьезных психологических трудностей и проблем. Психолог работает с отдельными учащимися (примерно с 1 из 10), направленными к нему для специального изучения

От I к III уровню действия психолога становятся менее активны относительно планирования и обеспечения службы. Заботой большинства американских школьных психологов является обеспечение II и III уровней, причем львиную долю времени занимает III уровень. Иными словами, большинство усилий школьных психологов направлено на работу с учащимися, которые уже испытывают трудности. Основная масса школьников остается без внимания психологов, если не считать прохождения ими традиционного систематического тестирования.

Ряд научных школ и обществ психологов США считают целесообразным рассматривать психологическую службу в школах как службу профилактики психического здоровья. Они доказывают, что школа имеет доступ к большому количеству детей в течение длительного времени и, таким образом, у школьных психологов и педагогов существуют значительные возможности влиять на социальное и эмоциональное развитие детей. Основная трудность в реализации этого требования заключается в том, что психологи и педагоги испытывают значительные сложности в разработке профилактических программ.

Мы также считаем, что смысл психопрофилактической деятельности в том, чтобы поддержать и укрепить психическое и психологическое здоровье детей и школьников.

Исходя из представлений о сущности психологической службы образования, можно дать следующее определение психопрофилактической работы.

Психопрофилактика — это специальный вид деятельности детского психолога, направленный на сохранение, укрепление и развитие психологического здоровья детей на всех этапах дошкольного и школьного детства.

Психологическая профилактика предполагает:

ответственность за соблюдение в детском образовательном учреждении (детский сад, интернат, детский дом, школа, Лицей, колледж, профессиональное училище и пр.) психологических условий, необходимых для полноценного психического развития и формирования личности ребенка на каждом возрастном этапе;

2) своевременное выявление таких особенностей ребенка, которые могут привести к определенным сложностям, отклонениям в его интеллектуальном и эмоциональном развитии, в его поведении и отношениях;

3) предупреждение возможных осложнений в связи с переходом детей на следующую возрастную ступень.

Итак, мы говорим о психологической профилактике в тех случаях, когда психолог на основе своих знаний и опыта проводит работу по предупреждению возможного неблагополучия в психическом и личностном развитии детей, по созданию психологических условий, максимально благоприятных для этого развития.

Психопрофилактическая работа может проводиться как с отдельными детьми или группами детей, классами, возрастными параллелями, так и с воспитателями, учителями, родителями, другими взрослыми, которые оказывают влияние на мироощущение и развитие ребенка.

Основная сложность этой работы заключается в том, что психолог сталкивается, как правило, с непониманием педагогическим коллективом (и родителями) важности психопрофилактики.

Почему это происходит? Вероятно потому, что в детском саду, школе столько явных проблем и с отдельными детьми, и с целыми коллективами, что взрослые не хотят думать о трудностях, которые еще только могут возникнуть. «То ли возникнут, то ли не возникнут, — думают воспитатели, учителя и родители, — нам бы с имеющимися трудностями справиться». Психолог не должен идти на поводу подобных рассуждений. Психологическая служба не сможет развиваться и приносить ощутимую пользу народному образованию, основываясь только на решении сиюминутных проблем. Она должна прогнозировать возможность появления этих проблем и проводить работу в направлении их предупреждения. Иными словами, психолог начинает психопрофилактическую деятельность тогда, когда еще нет сложностей в работе с ребенком, классом и пр., но он предупреждает эти сложности как возможные.

основные виды деятельности практического психолога образования **83**

В психопрофилактике инициатива целиком и полностью исходит от самого психолога. Можем сказать, что здесь мы наблюдаем самозапрос в чистом виде. Психолог сам предусматривает на

основе своих знаний то, о чем можно предупредить, что можно изменить, посоветовать, чтобы создать благоприятные условия для обучения и воспитания детей. Здесь он хозяин положения.

Содержание психопрофилактической работы

При определении основного содержания психопрофилактической работы важно помнить следующее.

/лГ Психолог разрабатывает и осуществляет развивающие программы для детей разных возрастов с учетом задач каждого этапа.

Программы осуществляются в учебной и воспитательной работе с детьми всех возрастных групп в основном воспитателями, учителями и родителями. Самое главное — дать возможность всем до единого школьникам попробовать себя в различных областях знаний и практической деятельности для определения и развития своих интересов, склонностей, способностей.

В сложном комплексе условий, формирующих личность, обычно выделяют два основных фактора — семью и школу. Первоначальная направленность интересов возникает, конечно, в неповторимом жизненном общении ребенка с родителями и сверстниками, затем с учителями. Но есть еще один, быть может, самый трудноуловимый фактор — та эпоха, в которой родился и развивается человек, то сложное и тонкое взаимодействие растущего сознания с неисчерпаемым многообразием эпохи, с исторически конкретными формами ее культуры, с теми ее проявлениями, которые оказываются в сфере интересов становящейся мысли. Конечно, школа и семья являются частью этой эпохи, но насколько полно они отражают ее идеи, культуру, противоречия, проблемы и в какой степени приобщают к этому детей, подростков, юношей?

Позволим себе дальше процитировать *И. Ф. Овчинникова*: «Особенности культуры данного времени, неповторимые формы интеллектуальной жизни, наиболее ярко выраженные предпочтения и тенденции несут в себе неограниченные возможности воздействия на человека в течение всей его жизни, и в особенности в самом раннем возрасте. От индивидуальной судьбы личности зависит, к какой именно сфере неограниченных предпочтений эпохи она прикоснется. Творческая личность формируется в многообразной динамике жизненных факторов, которые лепят мозаику ее внутреннего мира. Индивидуальность рождается как

84 Часть I. Введение в практическую психологию образования

прочно закрепившийся в сознании итог множества воздействий. Возможности такого закрепления во многом зависят и от психологических особенностей развивающейся личности, от ее характера и темперамента...»¹

Поэтому необходимо расширить сферы познания и деятельности каждого учащегося, дать каждому почувствовать на себе «воздействия культуры данного времени». Именно это и должно лечь в основу развивающих программ.

Развивающая! программа, которую разрабатывает психолог, как правило, не только академическая, учебная, — она гораздо шире. Психолог анализирует все, что окружает детей и во что те включены, — игру, учебный процесс, воспитательные мероприятия, взаимоотношения со взрослыми и сверстниками, походы в театр и на природу, предметные кружки и спортивные секции и т. п., выясняя, насколько это способствует психическому и личностному развитию ребенка.

2. **Психолог** выявляет такие психологические особенности ребенка, которые могут в дальнейшем обусловить возникновение определенных сложностей или отклонений в его интеллектуальном или личностном развитии.

Чешские психологи *Й. Лангмейер* и *З. Матейчик* считают чрезвычайно важной задачей разработку мер профилактики, или **предупреждения, психической депривации у детей**. Такая превентивная программа, по их мнению, должна отвечать следующим требованиям.

Во-первых, необходимо обеспечить, чтобы к детям поступали стимулы из внешней жизненной среды в надлежащем количестве, в определенной сгруппированности и временной последовательности. Стимулы должны соответствовать степени развития ребенка, так как и поздняя, и преждевременная стимуляция малоэффективны, а иногда и вредны.

Во-вторых, поступающие стимулы должны иметь для ребенка значение, чтобы он мог включить их в систему своих переживаний и познаний. Они должны иметь подкрепляющее значение прежде всего в области желательного поведения.

В-третьих, необходимо создать условия для развития положительных стойких взаимоотношений между ребенком и его воспитателями, средой его дома и, наконец, более широкой общественной и предметной обстановкой.

¹ Овчинников И. Ф. К проблеме формирования творческой личности Эйнштейна // Вопросы философии, 1979. — № 9. — С. 71-84.

_____ 85

g-четвертых, необходимо облегчить ребенку включение в общество, для того чтобы он мог усвоить адекватные социальные роли (1985).

(Психолог следит за соблюдением в детском саду, школе и других психологических условий обучения и воспитания, необходимых для нормального психического развития и формирования личности детей на каждом возрастном этапе.

Так, он ведет работу по предупреждению психологической перегрузки школьников, связанной с многочасовым пребыванием в коллективе, с напряжением, вызванным у некоторых детей неуверенностью в своих знаниях, боязнью контрольных работ, вызова к доске и пр. Многие дети испытывают учебные перегрузки, обусловленные прежде всего психологическими причинами: недостаточно сформированы интеллектуальные и учебные умения и навыки, отсутствует положительная учебная мотивация, не развита познавательная активность. У многих школьников выявлена неадекватная самооценка, обуславливающая неуверенность в своих силах, повышенную тревожность и пр. Предупредить все эти нежелательные явления можно только тогда, когда с самого начала школьного обучения будут четко соблюдаться определенные психологические условия.

В. А. Сухомлиинский справедливо считал, что, если нормальный ребенок ни в одном учебном предмете не достиг успехов, если у него нет любимого предмета или занятия, значит, школа не выполнила своей задачи. Одно из условий нормального психического развития ребенка предполагает, что у каждого ученика есть любимый учебный предмет (предметы) или какой-либо иной вид деятельности.

Психологу следует помочь каждому учителю-предметнику определить группу учащихся, наиболее заинтересованных данным предметом. Детям можно рекомендовать дополнительную литературу, дополнительные более сложные задания. Это создает интеллектуальный фон класса, развивает интерес к знаниям, делает их ценными и привлекательными для детей, развивает способности и таланты, формирует основу для выбора будущей профессии.

Если каждый учитель по своему предмету выделит 4-5 человек, особо заинтересует их специальными заданиями, увлекательной дополнительной литературой, в классе не останется незаинтересованных.

А если они все-таки будут? Психологу вместе с классным руководителем необходимо вместе понять причины этого. Приохотить к знаниям хотя бы через один учебный предмет необходимо каждого. Это возможно только тогда, когда учителя, работающие в данном классе,

1

86 _____ Часть I. Введение в практическую психологию образования

представляют собой коллектив профессионалов, заинтересованных в развитии личности каждого ребенка, а не только в том, чтобы именно по данному предмету был получен определенный процент успеваемости. «Дирижирует» таким коллективом, корректирует действия учителей классный руководитель. Давно уже пора оценивать его работу по тому, как формируются и развиваются способности и интересы каждого ребенка, как складывается его личность в целом. А помочь ему в этом — задача психолога.

4. **Психолог** предупреждает возможные осложнения в психическом развитии и становлении личности детей в связи с их переходом на следующую возрастную ступень.

Пожалуй, наиболее сложным и уязвимым является переходный период *от дошкольного к школьному детству*. Именно несформированность на предшествующем этапе необходимых психологических образований может привести к *школьной дезадаптации*.

В младшем школьном возрасте школьная дезадаптация проявляется у детей в виде трудностей в усвоении и выполнении предъявляемых требований, низкой школьной успеваемости, крайних формах недисциплинированности. Психологическими причинами этого может являться *низкий уровень функциональной готовности* (так называемая «школьная незрелость»), т. е. несоответствие степени созревания определенных мозговых структур, нервно-психических функций задачам школьного обучения. Школьная незрелость проявляется в низком уровне развития таких функций, как тонкая моторика, скоординированность «глаз—рука», следование образцу в деятельности и поведении и др. Кроме того, частой причиной школьной дезадаптации служит недостаточное развитие произвольной сферы: неумение слушать и точно выполнять указания взрослого, действовать в соответствии с правилом, слабое произвольное внимание,

произвольное запоминание и пр. Нередко проблемы младших школьников коренятся в несформированности собственно дошкольных видов мышления, в недостатках развития речевой сферы, прежде всего фонетического слуха и плохого, неточного понимания многих употребляемых учителем слов. Существенное значение имеют также низкий уровень развития познавательной потребности, познавательного интереса, несформированность внутренней позиции школьника. Поэтому психолог, прежде всего, берет под контроль период поступления ребенка в школу, в течение которого происходит наиболее резкая смена основных видов деятельности. Это особенно актуально в связи с переходом к обучению детей с 6-летнего возраста.

,-iRHbig виды деятельности практического психолога образования _____ 87

Своевременная оценка психологической готовности детей к обуче-иК> в школе¹ является одним из основных видов профилактики по-
дующих возможных трудностей в обучении и развитии.

При этом психолог прежде всего обращает внимание не столько на (Нормальную готовность к школьному обучению (умеет читать, считать, знает что-то наизусть, умеет ответить на вопросы и пр.), сколько на определенные психологические особенности: как относится ребенок к поступлению в школу, был ли у него опыт общения со сверстниками, насколько уверенно или неуверенно чувствует он себя в ситуации беседы с незнакомым взрослым, насколько развита у него познавательная активность, каковы особенности его мотивационной, эмоциональной готовности к обучению в школе и др. По результатам обследования психолог совместно с педагогом разрабатывает программу индивидуального подхода к работе с детьми с первых дней их пребывания в школе.

Не менее важные вопросы встают и на других возрастных этапах, например на этапе *перехода учащихся из начальной школы в среднюю*, когда ребенок от одного учителя попадает сразу ко многим, каждый из которых предъявляет ему свои особые требования, когда усложняется содержание учебных предметов и существенно меняются методы их преподавания, становится необходимой большая самостоятельность, возрастает значение отношений со сверстниками и др. Этот период можно считать *сензитивным для развития специальных способностей и самосознания школьников*, потому что именно в этом возрасте они начинают задумываться и осознавать свои интересы, возможности, у них начинает формироваться устойчивая самооценка.

Почему именно в V классе дети начинают задумываться о своих специфических способностях?

V класс — это переломный этап в жизни и развитии детей, так как они переходят к предметному обучению. Первые три-четыре года учения в школе один учитель преподает детям все основные предметы — математику, русский язык, чтение, природоведение. Он стремится, чтобы дети одинаково успешно овладевали всеми учебными предметами. Можно сказать, что учитель в начальной школе заинтересован в успешном овладении детьми знаниями по всем основным предметам в равной степени. Обычно он выделяет в классе сильных, средних и слабых учеников. Сильные ученики хорошо усваивают знания по всем предметам,

¹ Подробнее см.: часть II, раздел II.

1

38 _____ Часть I. Введение в практическую психологию образования

средние — средне по всем предметам, слабые — слабо, опять же по всем предметам. Мы просили учителей начальных классов определить, какими качествами должен обладать ученик, которого относят к «сильным, способным». С небольшими вариациями их определения сводились к тому, что способный ученик должен обладать трудолюбием, усидчивостью, вниманием, логической памятью, способностью много и упорно работать, умением наблюдать, любознательностью и пр. Мы видим, что все эти качества характеризуют общее развитие ученика и ничего не говорят о его специфических особенностях, способностях. И это хорошо, так как формирует общую базу для развития. Однако, не ставя себе цели развивать специфические способности ученика, не имея достаточно четких критериев специальных способностей, учитель начальной школы не всегда может способствовать осознанию ребенком своих индивидуальных интересов и способностей.

Иную картину мы видим в V классе. Каждый учитель преподает один предмет и представляет, какими качествами должен обладать ученик, чтобы успешно усвоить материал по данному предмету. Например, учителя-словесники считают, что способные к русскому языку дети осмысленно относятся к слову, чувствуют его структуру, обладают чутьем к языку, а способные к литературе часто используют в речи образы и пр. Учителя-математики считают, что способные к их предмету дети обладают умением анализировать, понимать зависимости между величинами, хорошей зрительной памятью, пространственным представлением и т. д. Не будем рассматривать

вопрос о том, правильно или неправильно, полно или неполно представляют учителя структуру специальных способностей. Для нас важно то, что каждый учитель видит специфику своего предмета и пытается сформировать у учеников специфические качества, необходимые для успешного овладения материалом по данному предмету. Учитель в V классе стремится (вольно или невольно) определить, выделить способных к своему предмету детей и пробудить у них любовь к нему. Если раньше ученики делились на сильных, средних и слабых, то теперь ученик, сильный в одной области знаний, оказывается нередко слабее в другой. Если ученик один, другой, третий раз за ответ по данному предмету получил одобрение учителя и прочитал уважение в глазах товарищей, то он задумается, почему такого не бывает с ним на других уроках, что помогает ему хорошо усваивать данный предмет и мешает усваивать другие предметы. Этот процесс самопознания происходит постепенно, часто неосознанно. А ведь в зависимости от характера самооценки способностей у ребенка складывается или правильное, или неправильное отношение к себе, вследствие чего самооценка может быть либо стимулом, либо тормозом развития. Очень часто дети, не нашедшие подтверждения своим способностям к учению хотя бы по одному или нескольким учебным предметам, навсегда теряют интерес к школе и учению вообще. Избежать этого может помочь

типичные виды деятельности практического психолога образования

89

психопрофилактическая работа психолога как с детьми, так и с педагогами, которая начинается еще задолго до встречи учеников со своими новыми учителями.

Свои проблемы возникают и в работе с учащимися IX класса, когда перед ними остро встают сложные проблемы самоопределения.

Все эти критические точки психологу приходится постоянно держать в центре своего внимания, именно на них направлена основная деятельность по психологической профилактике. Причем очень важно привлечь к решению этих проблем и, главное, их предупреждению педагогический коллектив школы и родителей школьников.

5, Психолог ведет работу по подготовке детей, подростков и старших школьников к постепенному осознанию тех сфер жизни, деятельности, профессий, которые им интересны и в которых они хотели бы реализовать свои способности и знания.

Как свидетельствует опыт школьных психологов, главными условиями готовности к профессиональному выбору являются полноценное психическое развитие ребенка, сформированность его мотивационно-потребностной сферы, высокий уровень развития склонностей и способностей, самосознания. Становление психологической готовности ребенка к самостоятельному выбору профессии или сферы профессиональной деятельности должно стать органической частью учебно-воспитательного процесса школы и начинаться уже в I классе.

Работа психолога в этом направлении взаимодействия с детьми включает следующие моменты:

- ♦ раннюю диагностику интересов и способностей школьников (I-V классы), разработку и проведение в жизнь программ по развитию интересов и способностей;
- ♦ диагностику способностей и склонностей младших подростков, дальнейшее осуществление программы их развития;
- ♦ формирование профессиональных намерений учащихся VII—IX классов, изучение их психологических особенностей и качеств личности в соотношении с требованиями выбираемой профессии;
- ♦ консультационную работу со старшеклассниками по определению дальнейшей программы обучения в связи с его дифференциацией;
- ♦ диагностику и коррекцию профессионального и личностного самоопределения учащихся старших классов.

Эффективность профориентационной работы именно в системе школьной психологической службы определяется тем, что она вклю-

90 Часть I. Введение в практическую психологию образования

чается в широкий контекст работы психологов по изучению психического развития и формирования личности детей на протяжении всех лет обучения в школе и протекает в тесном контакте с педагогами и родителями. В качестве такого эффективного средства, обеспечивающего предупреждение ряда проблем, связанных с подготовкой ребенка к будущей жизни, можно использовать профконсультационную беседу с учеником, которая получила название «дискуссионный диалог»¹.

Исходя из результатов массовых опросов школьников с целью определения их профессиональных намерений, учащихся можно разделить на четыре категории по степени сформированное™ их профессиональных планов. Работа с каждой отдельной категорией учащихся проводится различными способами и приемами исходя из различных задач и целей для каждой из представленных групп. Обозначим данные категории учащихся:

♦ школьники, которые уже определили свое будущее призвание и нуждаются в основном в том, чтобы им были показаны пути дальнейшего получения образования, учебное заведение, в котором можно получить данную специальность, перспективы работы. Иногда необходимо подсказать пути самовоспитания, самообразования, подготовки себя к овладению в будущем данной профессией;

♦ школьники, которые не знают, куда пойти учиться или работать, не имеющие конкретных жизненных профессиональных планов. Данная категория учащихся нуждается в основном в работе по профессиональному просвещению. Знакомство с различными профессиями и специальностями помогает им определить свое будущее. В работе с данным контингентом учащихся можно достаточно эффективно применять анкеты на выявление интересов, результаты которых могут служить как бы «первоначальным» для последующего самоопределения, помогают школьникам сузить область выбора и сориентироваться в многообразии профессий;

♦ школьники, которые выбрали свою будущую профессию, но в силу каких-либо противопоказаний (состояние здоровья, явно завышенный уровень притязаний, неадекватная самооценка и т. д.) овладение данной профессией либо существенно ограничено для них, либо совершенно противопоказано. В данном случае необходима работа по переориентации. В задачу деятельности школьного психолога входит определение системы мер педагогических и психологических воздействий на данного школьника с целью его переориентации. Переориентация предполагает разрешение под-

¹ Материалы данного раздела любезно предоставлены В. В. Зацепиным.

■ виды деятельности практического психолога образования _____ Ц

ростком достаточно сложного противоречия между собственным желанием, с одной стороны, и невозможностью (либо ограниченностью) заниматься данной деятельностью — с другой; * школьники, которые выбрали сразу несколько профессий, часто совершенно противоположного характера. Это самая многочисленная группа. Эти учащиеся характеризуются тем, что при определении своего профессионального выбора они ориентируются исключительно на советы и мнения товарищей и окружающих людей, не задумываясь ни о своих возможностях, ни о достоинствах той или иной профессии. В силу того что эти мнения и советы бывают противоречивыми, профессиональное самоопределение этих учащихся становится чрезвычайно сложным делом. Именно такие школьники в наибольшей степени нуждаются в помощи со стороны школьного психолога. Основной целью работы школьного психолога с этими учащимися является не только разрешение противоречий, но и выработка устойчивого и целенаправленного профессионального выбора.

Для этого наиболее эффективным средством служит индивидуальная профконсультационная беседа с учеником в форме «дискуссионного диалога».

Цель данной профконсультационной беседы — актуализация знаний школьника о каждой профессии, его предпочтений, установление соответствия своих способностей и возможностей требованиям, которые предъявляет профессия к человеку. На основе сравнения ученик может определить свой выбор.

Профессиональная консультация предполагает индивидуальную или групповую работу со школьниками на основе знания их склонностей, интересов, способностей и других психологических свойств и качеств личности. Поэтому проведению профконсультационной беседы должно предшествовать изучение личности школьника различными методами (наблюдение, анкетирование, беседы с родителями и учителями, различные тестовые методики и др.). Только на основе полученного представления о данном ученике можно приступать уже к собственно профконсультационной беседе. Школьный психолог имеет возможность проводить индивидуальные профконсультационные беседы не сразу в момент обращения, а через некоторое время. Правда, необходимо отметить, что при этом может пропасть «эффект обращения», т. е. внутренняя установка консультируемого на ожидаемую помощь. Поэтому в каждом конкретном случае момент проведения беседы необходимо определять с учетом особенностей личности данного ученика. *Как же протекает «дискуссионный диалог»?*

После определенного количества уточняющих вопросов (биографических данных, сведений о родителях и т. д.) и налаживания положи-

92

Часть I. Введение в практическую психологию образования

тельного контакта между консультантом и консультируемым (выработка у школьника установки на взаимное сотрудничество с целью получения им действенной помощи в профессиональном самоопределении) школьнику предлагается выбрать для обсуждения одну из предпочитаемых им профессий. Обычно школьник выбирает наиболее значимую для себя. Выбор школьником профессии для обсуждения фиксируется. Далее консультант предлагает школьнику определить ту роль, которую он будет выполнять при обсуждении. Такими ролями могут быть: либо роль защитника выбранной профессии, либо критика ее недостатков. Данный выбор школьника также фиксируется консультантом.

После определения ролей начинается диалог. Консультант занимает роль, противоположную той, которую выбрал школьник. Позиции, высказанные школьником (аргументы «за» и «против»), а также высказывания консультанта письменно фиксируются. Желательно, чтобы процесс накопления аргументов и их фиксирования школьник мог наблюдать (в определенных случаях фиксацию аргументов можно поручить самому школьнику). Запись результатов беседы по возможности надо вести так, чтобы можно было осуществить как количественное, так и качественное сравнение. Консультант не должен перехватывать инициативу у школьника в процессе беседы и по возможности на каждый аргумент школьника отвечать своим аргументом. Иногда консультанту необходимо для активизации интереса школьника привести свой аргумент, но добиться от школьника ответного.

В процессе беседы обсуждаются: значение и необходимость данной профессии, условия труда и заработной платы, перспективы профессионального роста, требования, предъявляемые профессией к личности, соответствие личностных особенностей данного школьника этим требованиям и т. д. Желательно при этом избегать категорических утверждений. Диалог продолжается до тех пор, пока не наберется достаточное количество аргументов. Затягивать обсуждение надолго не рекомендуется.

Через несколько дней происходит повторная встреча психолога с консультируемым. Школьнику предлагается повторить беседу, предметом обсуждения которой является вторая из предпочитаемых им профессий. Он опять выбирает роль. Следует учесть, что от беседы к беседе роли психолога и ученика должны меняться. Далее процедура повторяется, как и в первый раз.

Количество бесед с каждым учащимся может быть разным и зависит от числа выбранных данным школьником профессий. Перерыв между беседами — три-пять дней.

В результате проведения подобной серии профконсультационных бесед у школьника актуализируются его знания и представления о каждой из предпочитаемых им профессий. Иногда целесообразно после окончания беседы дать возможность школьнику ознакомиться с фикси-

/-уновые виды деятельности практического психолога образования _____ 93

руемым результатом бесед и сравнить их. В процессе беседы психолог пытается провести соответствие между личностными особенностями школьника и требованиями, которые предъявляет к личности данная профессия, поэтому до беседы желательно ознакомиться с профессио-граммой данной профессии (и даже иметь ее при себе для ознакомления школьника).

Данные, которые накапливаются у психолога в результате изучения школьника до беседы и в процессе ее, дают возможность определить, к какой из профессий более расположен сам школьник и какой из них он наиболее соответствует по своим личностным особенностям. В случае расхождения между желанием и возможностью посвятить себя той или иной профессии процесс разрешения данного альтернативного вопроса должен быть предоставлен самому школьнику.

Главным достоинством методики «дискуссионный диалог» является то, что школьнику оказывается действенная помощь в его профессиональном самоопределении, при этом исключается или, во всяком случае, достаточно сильно ограничивается какое-либо внешнее давление на выбор со стороны.

Определенную модификацию данной методики с успехом можно применять и с группой учащихся при условии достаточного развития классного коллектива. Необходимо также отметить, что объектом проф-консультационной работы является не только сам ученик, но также и его родители, а иногда учителя, влияние которых на профессиональное самоопределение подростка часто достаточно велико.

Многоаспектная работа психолога в конечном счете может подвести школьника к возможности осознанного и адекватного выбора области будущей профессиональной деятельности с учетом как своих способностей и интересов, так и потребностей общества.

Выбор — это всегда определенный показатель зрелости личности. Профессиональным выбором можно считать только такое решение, которое принято осознанно и самостоятельно, на основе зрелой самооценки способностей, интересов, склонностей, на основе поиска смысла своей жизни. Иначе мы будем сталкиваться с такими явлениями при выборе юношами и девушками профессии, как «уговорили», «определили», «рекомендовали», «зачислили», «сагитировали» и т. п., т. е. имеющими отношение только к внешним воздействиям, не подкрепленным внутренними побуждениями и, следовательно, не могущими считаться личностным достоянием подростка или юноши. Психолог заботится о создании психологического климата в детском образовательном учреждении.

Комфортный психологический климат — результат взаимодействия многих компонентов, его составляющих, но центральным моментом

1

94 Часть I. Введение в практическую психологию образования

здесь является общение детей со взрослыми и сверстниками, а также взрослых между собой.

Полноценное общение менее всего ориентируется на любого вида оценки или оценочные ситуации. Высшая ценность в общении — это другой человек со всеми его качествами, свойствами, настроениями вне зависимости от возраста и различных социальных характеристик.

Психолог стремится создать благоприятные, доброжелательные отношения между родителями и педагогами.

Для этого необходимо помочь взрослым вступить в взаимоотношения, результатом которых может стать следующая благоприятная реальность: родители должны относиться с уважением и благодарностью к педагогам, которые занимаются с их детьми, помогают им стать умнее, талантливее, взрослее, а педагоги уважают родителей своих воспитанников и благодарны им за доверие. В такой обстановке наши дети могли бы стать более добрыми, спокойными, открытыми миру и людям.

§ 3. Психолого-педагогический консилиум

Одним из перспективных методов работы практического психолога является психолого-педагогический консилиум.

Задача психолога в педагогическом консилиуме — помочь учителям с разных сторон подойти к оценке интеллектуального развития ребенка, основных качеств его личности, показать сложность и неоднозначность проявлений его поведения, отношений, вскрыть проблемы самооценки, мотивации, особенностей познавательных и иных интересов, эмоционального настроения, а главное — обеспечить подход к ребенку с оптимистической гипотезой относительно перспектив его дальнейшего развития и наметить реальную программу работы с ним (даже если эта работа будет связана со значительными трудностями, с необходимостью специальных усилий воспитателей и преподавателей). Педагогический консилиум помогает избежать субъективизма в оценке возможностей детей, позволяет объективно их понять и построить совместную программу действий, направленную на развитие определенных качеств или на устранение выявленных проблем и недостатков.

Следует учесть, что, к сожалению, у воспитателей и учителей часто складывается жесткое и однозначное мнение о том или ином ребенке, и изменить это мнение очень не просто. Что бы ребенок ни сделал, все его действия и отношения воспринимаются через установку на него

&

111 Психология деятельности практического психолога образования _____ 95

„РОСЛОГО. Преодолеть эту установку, предвзятость знания и мнения ребенку — сложнейшая проблема.

Так, в ряде психологических исследований, проведенных в школе, получены похожие данные: если «хороший» ученик отвечает на «3», учитель чаще всего ему ставит «4», объясняя при этом самому себе: «Наверное, у ребенка какая-нибудь неприятность дома или плохо себя чувствует, а может быть растерялся, не собрался с мыслями». Если «плохой» ученик отвечает на «4», ему нередко ставят «3»: «Странно, наверное кто-то подсказал... да и вообще отвечает неуверенно, ведь ничего же никогда не учит...»

За одинаково правильные ответы «хороших» учеников хвалят в 2 раза чаще, за одинаково неправильные ответы «плохих» учеников ругают (порицают) в 3 раза чаще.

Поэтому ученик идет на консилиум тоже с установкой — он не ждет от собравшихся вместе учителей ничего хорошего.

Ясно, что проведение консилиума, результаты работы которого были бы действительно полезны, требует тщательной подготовки, в ходе которой психолог планирует решение нескольких задач.

Во-первых, показать педагогическому коллективу ребенка с разных сторон, обязательно подчеркнув его положительные, сильные стороны. Представить доказательные гипотезы, основанные на данных психодиагностики, наблюдений, бесед и пр. о причинах происхождения и существования личностных проблем школьника. Американский психолог У. Глассер справедливо пишет: «Для того чтобы наладить контакт с ребенком, мы должны понять, что, несмотря на его прошлые неудачи, он может добиться успеха в настоящем, если взаимоотношения учитель—ученик будут строиться на основе сегодняшних конкретных задач. Неудачник навсегда останется неудачником, если работающие с ним учителя будут так или иначе напоминать ему о прошлом. Одна неудача порождает другую, разомкнуть этот порочный круг могут лишь ориентация на настоящее и осознание того, что ребенок, терпевший неудачи всю свою жизнь, может добиться успеха в том случае, если обретет друга в лице заслуживающего доверия, надежного человека. Из года в год учителя регистрируют успеваемость и личностные проявления учеников, передавая эту информацию друг другу, и порой она как камень на шее тянет ученика в омут все новых и новых неудач. Ребенок никогда не добьется успеха, если с него не снимут навешенные ранее ярлыки. Врачуем мы или обучаем, мы должны сосредоточить внимание на сегодняшних проблемах ребенка, обращаясь к прошлому только в поисках позитивных моментов. ...Учителю или врачу

1

gg

Часть I. Введение в практическую психологию образования

бессмысленно опираться в своей работе на неудачи — в этом случае ни он, ни ребенок не способны мыслить категориями успеха. Ребенок же начинает верить в то, что неудача — неотъемлемая часть его взаимоотношений с учителем, и вновь терпит одну неудачу за другой. Перечеркнув прошлые неудачи ребенка, мы поощряем его тем самым испытать свои силы в настоящем — прошлое уже не имеет столь важного значения. Короче говоря, в работе с такими детьми мы должны сосредоточить внимание лишь на том, что происходит с ними сегодня, и на их стремлении добиться успеха»¹.

Во-вторых, добиться понимания каждым учителем того, что психолог говорит об ученике, т. е. пробиться сквозь стену установки учителя по отношению к данному ребенку. Это очень трудная задача, и решать ее нужно осторожно, постепенно, еще задолго до проведения консилиума. Необходимо создать у учителя пусть небольшой, но собственный опыт видения ученика если не иным, то хотя бы чуть-чуть измененным взглядом.

Важно пробудить у учителя сомнение в верности оценки ребенка и в правильности своих педагогических действий. Подвести его к примерно таким вопросам и рассуждениям: «А если разобраться серьезно, что делали с ребенком? Прорабатывали на классном часе, в учительской, у директора, вызывали родителей. А знаю ли я, чем интересуется, о чем мечтает этот ученик? Что он читает? Какие фильмы любит смотреть? Какая обстановка у него дома? Что он умеет и любит делать? За что-нибудь его когда-либо похвалили? Поставили хоть раз в пример другим ребятам? Поручили какое-нибудь значимое для него дело? Поинтересовались, есть ли у него друг, а если нет, то помогли ли этого друга найти? Наконец, поговорили с ребенком в школе хоть раз по "душам", без упреков и угроз?..»

Подобные вопросы учителя к самому себе могут поколебать его субъективную установку на ребенка, вызвать переосмысление и переоценку самого себя: что же это я? Ведь рядом человек, я за него ответствен, а я его не знаю... можно ли еще что-то исправить?

Не случайно гуманистическая психология придает такое большое значение субъективному опыту и глубоко личностным процессам, позволяющим человеку самостоятельно продвигаться в усвоении знаний. К. Роджерс писал, что есть особая трудность в передаче другому человеку психологического опыта по усвоению субъективно нового знания. Этот опыт надо накопить, его нельзя передать прямым путем,

¹ Глассер У. Школы без неудачников. — М., 1991. — С. 33-34.

/уновные виды деятельности практического психолога образования _____ 97

ем можно рассказывать, можно создавать условия, облегчающие поиск и накопление такого опыта, но его нельзя перенести из головы одного человека другому: учиться надо как бы заново. Поэтому многие избегают непривычных форм мышления: это хлопотно и трудоемко. И тогда понятно, почему люди часто предпочитают отмахнуться от всего нового¹.

Из-за своей загруженности, а подчас недостаточности профессиональной квалификации учителя склонны к однозначной оценке того или иного ученика. Они его внутренне, для себя, оценили и ведут себя по отношению к ребенку соответственно этой оценке, не задумываясь о том, как это может отразиться на настроении, самочувствии школьника.

Психолог же снимает всякую оценку с ребенка. Ребенок не может быть плохим или хорошим, он такой, какой есть, и мы, взрослые, должны его в чем-то поддержать, что-то помочь исправить или наверстать. Это значительно труднее, заставляет думать и оценивать уже не ребенка, а свои собственные действия и мысли по отношению к нему. И часто учитель с трудом меняет установку на ученика не только потому, что уж совсем не понимает, о чем говорит психолог (или кто-то другой), а потому, что, может быть, и бессознательно, не хочет усложнять жизнь самому себе. Поэтому нужна кропотливая психологическая подготовка, чтобы помочь учителю «переступить» через самого себя.

В-третьих, выработать коллективное понимание всеми учителями сути личностной проблемы ребенка. Только в этом случае можно рассчитывать на их взаимодействие в интересах школьника. Психолого-педагогический консилиум, будучи грамотно подготовленным, помогает развитию не только детей, но и учителей и всего педагогического коллектива.

§ 4. Психологическая консультация

Консультативная деятельность — существенное направление работы практического психолога. До сих пор немалая путаница отмечается в понимании того, что такое психологическая консультация. Отчасти это вызвано употреблением термина «консультация» применительно к стольким контекстам и в отношении самых различных типов службы, что он почти теряет значение.

Прежде всего необходимо развести понятия «психолог-консультант» и «психолог, занимающийся консультированием как одним

Rogers K. Toward a more human science of the person //Journal of Humanistic Psychology, 1985. - № 4. 4 Зак. 746

из видов своей практической работы». В настоящее время наблюдается тенденция заимствования основных принципов, подходов, положений деятельности психолога образования из близких, родственных областей практической психологии, прежде всего из консультаций для родителей по проблемам семьи. Между тем каждая из этих областей имеет свою специфику, игнорировать которую без ущерба для дела нельзя.

Консультативная работа в детском саду, школе имеет принципиальное отличие от той, которую осуществляет психолог в районных или иных консультациях по вопросам обучения и воспитания детей и школьников. Психолог образования находится непосредственно внутри того социального организма, где зарождаются, существуют, развиваются как положительные, так и отрицательные стороны взаимоотношений педагогов и детей, те или иные их качества, их успехи и неудачи и т. д. Он видит каждого ребенка или взрослого не самого по себе, а в сложной системе межличностного взаимодействия и осуществляет консультирование в единстве с другими видами работы и при анализе всей ситуации в целом.

Консультации проводятся для воспитателей, учителей, администрации образовательного учреждения, учащихся, родителей: они могут быть индивидуальными или групповыми. Обобщение опыта психологов образования показало, что **воспитатели и учителя чаще всего обращаются к психологу по следующим поводам:**

- ◆ причины трудностей в усвоении детьми программы обучения, материала по отдельным учебным предметам;
- ◆ нежелание и неумение детей учиться;
- ◆ эмоциональные, личностные нарушения;
- ◆ конфликтные отношения с другими детьми и взрослыми;
- ◆ неэффективность собственных педагогических воздействий;
- ◆ общение детей разного возраста со сверстниками и формирование детского коллектива;
- ◆ пути расширения собственных профессиональных умений, возможности выявления и развития интересов, способностей и склонностей учащихся;
- ◆ методы профориентационной работы со школьниками. *Основные проблемы, по которым обращаются к психологу родители:*
- ◆ как готовить детей к школе;
- ◆ отсутствие интересов у детей, нежелание учиться;
- ◆ плохая память;
- ◆ повышенная рассеянность;

» неорганизованность, несамостоятельность;

◆ лень;

◆ агрессивность;

»

◆ повышенная возбудимость или, наоборот, робость, боязливость; «профориентация, отношение ребенка к взрослым в семье, к младшим (старшим) сестрам или братьям.

К школьному психологу обращаются и сами учащиеся, главным образом по таким вопросам:

Ф взаимоотношения со взрослыми и сверстниками; + самовоспитание;

◆ профессиональное и личностное самоопределение; 4 культура умственного труда и поведения и т. п.

Вот, например, перечень проблем, с которыми к психологу часто обращаются подростки и старшие школьники:

1) *неблагополучие отношений с другими и субъективные переживания по этому поводу* — застенчивость, страх, препятствующие общению, желание пользоваться большим успехом у сверстников, переживание чувства обиды на кого-то, давление и угрозы со стороны компании сверстников, особо выделяется проблема общения девочек со сверстниками (волна насилия среди девочек, возросшая за последние два-три года: настоящие, с кровопролитием драки утратили статус «чрезвычайного происшествия», став обыденным явлением);

2) *взаимоотношения в семье* — непонимание со стороны родителей, слезка и жесткие запреты, борьба подростков за самостоятельность, уходы из дома; семейные конфликты, где подростки — не безучастные свидетели; беспокойство о членах семьи;

3) *отношения в диаде «мальчик—девочка» вне сферы секса* — ссора с любимым человеком, страх потерять любовь, соперничество и ревность, желание привлечь внимание того, кто нравится, отсутствие взаимности, поиск знакомств и т. д.;

4) *секс и беременность* — давление со стороны партнера с требованием интимной близости, ранняя беременность, переживание страха перед венерическими заболеваниями, СПИДом, сексуальные комплексы;

5) *нереализованная потребность в романтической любви, в ее духовных началах;*

1

100 _____ Часть I. Введение в практическую психологию образования

б) *школьные трудности* — успеваемость, несправедливость со стороны учителей, отказ ходить в школу;

7) *трудности самоопределения* — жизненное предназначение, выбор профессии, ориентация в материально-экономических вопросах;

8) *проблемы, связанные с приемом медикаментов и химических веществ*, — поиск медицинской информации; опасения в связи с употреблением наркотиков, алкоголя и пр.;

9) *досуг, отношения с молодежной культурой;*

10) *субъективные трудности, связанные с личными проблемами и переживаниями* — чувство вины, тоски, пустоты и одиночества, отчаяния, страдания по поводу своего физического облика, переживание утраты смысла жизни и т. п.

В непосредственном контакте с детьми психолог работает вместе с ними над решением возникающих у них проблем. Это так называемое прямое консультирование. Иногда он консультирует воспитателей, учителей или родителей по поводу тех или иных проблем детей, т. е. прибегает к непрямому, опосредованному консультированию, требующему соблюдения определенных условий. Представим такую ситуацию: младший школьник плохо успевает по какому-то предмету. Учитель идет на консультацию к психологу. Но психолог во время консультации может помочь только самому учителю: почему тот не найдет подхода к ребенку и т. п. А причину плохой успеваемости школьника он будет искать в контакте с самим школьником.

В таком варианте психолога и воспитателя, учителя следует рассматривать как специалистов в своих областях; сотрудничество по поводу проблемы ребенка позволяет соединить их знания и открывает богатые творческие возможности для решения проблем. В этом, наверное, основное значение консультативной работы.

Кроме того, поняв суть своих действий в отношении одного ребенка, педагог будет использовать эти знания в работе с другими детьми.

Следует развести понятия «психопрофилактика» и «психологическая консультация» как разные, хотя и имеющие много общего виды работы психолога.

Психопрофилактическую работу следует начинать тогда, когда еще нет проблем, в целях их предупреждения. Инициатива целиком и полностью должна в данном случае исходить от психолога. Психологическую консультацию мы проводим тогда, когда к нам пришли с проблемой, т. е. проблема уже имеется, предупреждать ее появление уже поздно, нужно оказывать помощь. При этом необходимо сначала уточ-

■у-новные виды деятельности практического психолога образования _____ Ш

нить и осмыслить проблему, найти средства для ее решения и только тем пытаться предупредить, предотвратить возникновение подобных проблем в будущем.

Психологический смысл консультации *состоит в том, чтобы помочь человеку самому решить возникшую проблему.*

Только таким образом он сможет накапливать опыт решения подобных проблем и в будущем.

Очень часто, как показывает практика, неопытный психолог пытается засыпать советами консультируемого — в результате оба оказываются неудовлетворенными консультацией. И это несмотря на то, что пришедшие на консультацию в большинстве случаев хотят, чтобы психолог обеспечил им быстрое решение проблемы, дал ответ, совет и, главное, подтвердил их собственное восприятие ситуации. Это относится и к воспитателям, и к учителям, с этим постоянно сталкиваются психологи. Педагоги часто испытывают чувство бессилия, сталкиваясь с особенностями тех или иных детей. Причину имеющихся трудностей они стремятся искать, как правило, в недостатках семейного воспитания, не подвергая сомнению свои профессиональные умения и личностные качества. Поэтому во время консультации они нередко сопротивляются активному вовлечению в продуктивный процесс решения той или иной проблемы, предпочитая занимать пассивную позицию человека, перекладывающего решение вопроса на другого (консультанта). Психолог не должен в таком случае идти на поводу у педагога.

Многие исследователи и практики утверждают, что вовлечение консультируемого в консультативный процесс является решающим моментом для успешного консультирования. Психолог ответствен за помощь консультируемому в том, чтобы последний стал активным лицом в консультативном процессе: удовлетворенность этим процессом у консультируемого возрастает по мере его вовлеченности.

Подобное достигается только тогда, когда психолог принимает, уважает консультируемого и рассматривает его как значимого человека, помогает ему увидеть собственные потенциальные возможности. Центральный момент консультации — процесс взаимодействия психолога и консультируемого, установление доверительных взаимоотношений между ними.

Консультируемый рассматривается как равный, а не подчиненный и, следовательно, имеет равные с психологом права в процессе принятия решения. Иерархизированные отношения могут ограничить свободу общения.

102 _____ Часть I. Введение в практическую психологию образования

Важно, чтобы консультация основывалась на добровольных началах. Многие психологи свидетельствуют, что очень трудно «заставить» воспитателя, учителя проконсультироваться. Лучше, когда инициатива исходит от них самих, так как в этом случае они сознают существование проблемы и мотивированы на ее решение.

Осуществляя консультативную работу в школе, психолог решает следующие конкретные задачи.

1. *Консультирует администрацию школы, учителей, родителей, мастеров по проблемам обучения и воспитания детей.* Консультации могут быть как индивидуальными, так и коллективными. Здесь специалист осуществляет, в первую очередь, такую работу:

◆ *помогает учителям разных классов, с различным педагогическим опытом справиться с неуправляемостью отдельных учащихся, в которых они видят злоумышленников и виновников осложненных взаимоотношений.* В большинстве случаев оказывается, что учителя не знают основных психологических особенностей данного ребенка, поэтому не могут найти правильный подход к нему. Подвести учителя к пониманию — это не очень простая, но необходимая задача психолога;

◆ *помогает родителям разобраться в вопросах семейного воспитания.* Нередко родители приходят к психологу по настоятельной рекомендации директора или классного руководителя и в большинстве случаев трудно принимают версии психологических причин отклонений в поведении и обучении их детей. Они довольно часто стараются отвести разговор от поиска причин возникновения того или иного психологического качества ребенка в сферу семейных отношений, быта. Психологу всегда в центре внимания следует удерживать интересы ребенка и стараться

избегать опасности погружения в разбирательство бесконечных супружеских или личностных проблем родителей.

2. Проводит индивидуальные консультирования учащихся по вопросам обучения, развития, проблемам жизненного самоопределения, взаимоотношений со взрослыми и сверстниками, самовоспитания и т. п.;

Консультирует группы учащихся, школьные классы по проблемам самовоспитания, профессиональной ориентации, культуры умственного труда и т. п.;

3. Способствует повышению психологической культуры педагогов и родителей путем проведения индивидуальных и групповых консультаций, участием в педсоветах, методобъединениях, общешкольных и классных родительских собраниях;

ргновные виды деятельности практического психолога образования _____ 103

4. По запросам судов, органов опеки и попечительства, комиссий и инспекций по делам несовершеннолетних, а также других организаций проводит психологическую экспертизу психического состояния ребенка, условий семейного воспитания с целью вынесения соответствующими инстанциями более обоснованных решений, связанных с определением дальнейшей судьбы учащихся (лишение родительских прав, направление школьника в специальные учебные заведения и пр.).

Специфика психологического консультирования в детских садах, школах, детских домах и др. заключается в том, что оно сосредоточивается на решении профессиональных проблем. В процессе консультации рассматривается преимущественно то, что имеет отношение к решению главной задачи психологической службы образования, — максимально содействовать психическому и психологическому здоровью каждого школьника. Администрация образовательного учреждения, воспитатели, учителя, родители, другие люди получают консультацию постольку, поскольку имеют отношение к ребенку. Их проблемы рассматриваются только в связи с проблемами детей, а не сами по себе.

14. Психологическая диагностика

В компетенцию и обязанности детского психолога входит выявление особенностей психического развития ребенка, сформированное™ определенных психологических новообразований, соответствия уровня развития умений, знаний, навыков, личностных и межличностных особенностей возрастным ориентирам, требованиям общества и др. Поэтому именно психодиагностика как деятельность по выявлению психологических причин проблем, трудностей в обучении и воспитании отдельных детей, по определению особенностей развития их интересов, способностей, сформированное™ личностных образований находится в центре внимания психологической службы образования и имеет свою специфику.

Задача психодиагностики — дать информацию об индивидуально-психических особенностях детей, которая была бы полезна им самим и тем, кто с ними работает, — учителям, воспитателям, родителям.

Особенности диагностической работы в практической психологии

Психодиагностика в системе психологической службы образования имеет свои принципиальные особенности. В ряде исследований отечественных и зарубежных психологов отмечается необходимость различать психодиагностику *научно-исследовательскую* и *научно-практическую*.

Научно-практическая психодиагностика ориентируется на различные задачи общественной практики, в нашем случае — на задачу психического развития и укрепления психологического здоровья детей дошкольного и школьного возраста.

Следует особо подчеркнуть различие в самих задачах диагностической работы психологов-исследователей, т. е. научных работников и детских психологов-практиков. Так, *Й. Шванцара* утверждает, что основной задачей психологов, занимающихся практическими проблемами в различных детских учреждениях, является не накопление любых психологических данных, а «обнаружение искомого, т. е. ответа на вопросы, вызвавшие исследование, и на дальнейшие, которые из него вытекают. Последнее задание, несомненно, бывает зачастую гораздо более затруднительным, чем собирание результатов для целей исследования» (1975, с. 65).

Иными словами, если задача первых — установить определенные закономерности психического развития, то цель вторых — ответить на конкретный вопрос, выявить причину определенного психологического явления. При этом диагностика причин — не самоцель для практического психолога, она всегда подчинена главной задаче — разработке рекомендаций по развитию тех или иных способностей ребенка, преодолению трудностей и нарушений в развитии и т. п.

Психодиагностика в образовательном учреждении должна быть тесно связана с педагогической проблематикой, в этом ее основной смысл. Она всегда предполагает в конечном счете выбор наиболее подходящего педагогического воздействия, а также создание тех или иных психологических условий.

Учитывая специфику диагностики в системе психологической службы образования, некоторые исследователи определяют ее как психолого-педагогическую диагностику и основными ее задачами считают следующие:

◆ во-первых, контроль динамики психического развития детей, обучающихся и воспитывающихся в детских учреждениях, и коррекцию развития с целью создания оптимальных возможностей и условий развития для слабых и сильных учащихся, подтягивания их на более высокий уровень, а также установления правильного направления развития детей, обнаруживающих особые способности;

◆ во-вторых, сравнительный анализ развивающего эффекта различных систем воспитания и обучения с целью выработки рекомендаций для повышения их развивающей функции.

■ унпвные виды деятельности практического психолога образования 1115

Специфика психодиагностики в психологической службе образования заключается и в том, что мы не можем ее принять в традиционном понимании как «дисциплину о методах классификации и ранжирования людей по психологическим и психофизиологическим признакам» (Гуревич К. М., 1985, с. 23). Перед практическим психологом стоит задача изучения того, как конкретный ребенок познает и воспринимает сложный мир знаний, социальных отношений, других людей и самого себя, как формируется целостная система представлений и отношений конкретного ребенка, как происходит развитие его индивидуальности. В основе практической психологической диагностики — целостное изучение личности ребенка в ее взаимодействии с окружающей средой, утверждал Л. С. Выготский (1983, т. 5, с. 177). Он предупреждал, что мы никогда не пойдем до конца человеческой личности, если будем рассматривать ее статически, как сумму проявлений, поступков и т. п., без единого жизненного плана этой личности, ее лейтмотива, превращающей историю жизни человека из ряда бессвязных и разрозненных эпизодов в связный, единый биографический процесс. Всякое развитие в настоящем базируется на прошлом развитии и имеет перспективу развития в будущем. Л. С. Выготский писал: «В сущности, это понимание психологических явлений не только из прошлого, но и из будущего не означает ничего другого, кроме диалектического требования — принимать явления в вечном движении, вскрывать в явлениях их тенденцию, их будущее, детерминированное их настоящим» (1983, т. 5, с. 157). Ту же мысль высказывает С. Л. Рубинштейн: «Наличие бытия — продукт предшествующего развития, внутренних предпосылок или условий, складывающихся в ходе предшествующего развития, которое в процессе взаимодействия с миром определяет будущее формирование человека, его внутренние условия» (1976, с. 358).

Таким образом, измерение той или иной психической функции или выявление личностной характеристики вне контекста целостного развития ребенка не имеет смысла для практического психолога.

Единство диагностики и развития (коррекции)

Научный анализ проблем и обобщение опыта работы практических психологов показывает, что **в рамках психологической службы образования речь не может идти отдельно о диагностике, отдельно о развитии или коррекции.** Здесь должно существовать *диагностика-коррекцион-ное, диагностике-воспитательное* (или развивающее) направление Работы, единое по самой своей сути. Д. Б. Эльконин отмечал, что необ-

1

106 Часть I. Введение в практическую психологию образования

ходима специальная диагностика, направленная не на отбор детей, а на контроль за ходом их психического развития с целью коррекции обнаруживаемых отклонений. Он подчеркивал, что контроль за процессом развития должен быть особенно тщательным, чтобы исправление возможных отклонений в развитии начиналось возможно раньше. Более того, детский психолог не просто ставит диагноз и разрабатывает программу дальнейшего развития тех или других сторон личности, способностей учащегося, но и следит за выполнением данных им рекомендаций и в значительной мере сам осуществляет часть коррекционно, воспитательной (развивающей) работы.

Диагностико-коррекционное (диагностико-развивающее) направление работы психолога — одно из наиболее сложных, оно требует специальной психологической подготовки психолога-практика.

Психологический тест является средством, которое может привести к положительному результату только тогда, когда оно находится в руках человека, обладающего специальной психологической квалификацией, необходимыми качествами личности и соблюдающего этические принципы психологической работы с людьми.

В диагностике необходимо умение выделять психологическую проблему, правильно задать вопрос, получить нужную информацию от воспитателей, учителей, родителей, детей, проанализировать эту информацию и сформулировать вывод, имеющий не просто практическую направленность, но направленность на анализ конкретного, единичного случая. *Л. С. Выготский* предупреждал: «Исследователь должен помнить, что, отправляясь от данных, от признаков, от симптомов, он должен изучить и определить особенности и характер процесса развития, который непосредственно не дан ему, но который в действительности лежит в основе всех наблюдаемых признаков. Таким образом, в диагностике развития задача исследователя заключается не только в установлении известных симптомов и их перечислении или систематизации и не только в группировке явлений по их внешним, сходным чертам, но и исключительно в том, чтобы с помощью мыслительной обработки этих внешних данных проникнуть во внутреннюю сущность процессов развития» (1983, т. 5, с. 302-303).

Процедура диагностико-коррекционной деятельности практического психолога сложна, объемна, ответственна и очень слабо разработана. Впервые такая процедура у нас была предложена *Л. С. Выготским* в виде *схемы педологического исследования* в применении к трудновоспитуемому и ненормальному ребенку. На основе этой схемы *Й. Шван-цара* разработал свой довольно интересный *экспериментально-пси-*

психологические виды деятельности практического психолога образования _____ 1ТJ7

педологический подход в диагностике развития личности, выражающей-, в ряде шагов или этапов. В американской литературе также представлены пошаговые описания диагностической работы школьных психологов.

С учетом указанных разработок, а также опыта практических психологов образования можно предположить определенную последовательность или *этапы* осуществления диагностико-развивающей, ди-агностико-коррекционной работы:

- 1) изучение практического запроса;
- 2) формулировка психологической проблемы;
- 3) выдвижение гипотез о причинах наблюдаемых явлений;
- 4) выбор метода исследования;
- 5) использование метода;
- 6) формулировка психологического диагноза, которая должна обязательно содержать и прогноз дальнейшего развития ребенка, причем прогноз как бы в двух направлениях: при условии, если с ребенком будет своевременно проведена необходимая работа, и при условии, если такой работы с ним своевременно проведено не будет;
- 7) разработка рекомендаций, программы психокоррекционной или развивающей работы с учащимися;
- 8) осуществление этой программы, контроль за ее выполнением.

Хотелось бы обратить внимание на то, что, конечно, это не жесткая схема. В реальной жизни психолог вряд ли будет постоянно фиксировать, на каком этапе диагностико-развивающей, диагностико-кор-рекционной работы он находится. Кроме того, каждый раз будут различны временные затраты на прохождение им того или иного этапа. Но ориентироваться на их совокупность и последовательность необходимо всегда.

Рассмотрим подробнее содержание работы психолога на каждом этапе.

Изучение практического запроса и формулировка психологической проблемы

Начало практической работы психолога включает в себя следующее.

1. *Изучение обращения, которое поступает к нему в виде запроса педагогов, родителей или самих детей.* Администрация образовательного учреждения, воспитатели, учителя обращаются к психологу за помощью в выявлении причин недостаточного уровня развития,

108

_____ *Часть I. Введение в практическую психологию образования*

недисциплинированности, неуспеваемости отдельных детей, в составлении программы работы с «трудными» группами и классами, прежде всего с подростковыми, в определении уровня подготовленности к обучению в школе при наборе детей в I класс. Им нужна помощь в выборе средств и методов работы с детьми из неблагополучных семей, в преодолении конфликтов в отношениях с родителями у отдельных детей, в налаживании взаимодействия между детским

садом, школой и семьей, в решении проблем организации продленного дня в средних классах школы, в развитии таких личностных качеств учащихся, как ответственность, мотивация учебной и иной деятельности, заинтересованность, увлеченность, общественная активность и многое другое. Молодые, начинающие учителя и воспитатели хотели бы, чтобы психолог помог им приобрести профессиональные умения и навыки, сформировать личностные качества, необходимые педагогу.

Родители обращаются по поводу плохой успеваемости ребенка, его личностных особенностей, жизненных перспектив. Они ждут помощи от психолога в установлении нарушенного контакта с собственным ребенком, в налаживании внутрисемейных отношений между взрослыми членами семьи, в установлении взаимопонимания с педагогами. Школьники хотят получить у психолога ответы на вопросы: как овладеть определенными учебными умениями и навыками, как преодолеть сложности в общении со сверстниками, во взаимоотношениях с учителями и родителями, как развивать те или иные личностные качества, как составить программу самовоспитания, какую профессию выбрать и т. д. Любой запрос является для психолога *сигналом* того, что у ребенка, подростка, возможно, существует какая-то проблема. Следует отметить, что во многих случаях жалобы носят чрезвычайно расплывчатый, неопределенный характер. Поэтому для вычленения точности запроса, для наполнения конкретным содержанием проблемы или сомнения необходимо проведение специальной беседы с человеком, сделавшим запрос. Беседа имеет и дополнительное значение — она служит для сбора первичной информации об учащемся, помогает прояснить его трудности перед взаимодействием с ним психолога. Психолог, условно говоря, может сделать запрос самому себе по поводу какого-либо конкретного ребенка или группы детей, если особенности поведения, общения, учения привлекут его внимание, беспокоят его и он почувствует необходимость выяснить их причины с целью коррекции или развития.

2. *Запрос или требование, предъявляемые практикой, психолог переводит и преобразует в психологическую проблему.* Проблема формули-

109

уется на основании изучения всей информации о ребенке. Сбор информации обычно происходит при наблюдении за ребенком во время нятий, игр, перемен, внеклассных мероприятий, бесед с воспитателями, классным руководителем, другими учителями, родителями, товарищами. Психолог обязательно обращается и к данным «личного дела» ребенка, в котором фиксируются все результаты психологических обследований, случаи обращений, ход и результаты диагностической, развивающей или коррекционной работы.

Очень важно, чтобы психолог имел данные об истории развития ребенка, которая должна стать основным источником всех дальнейших сведений, фоном исследования. «Общим и существенным, — писал *Л. С. Выготский*, — для составления научной истории развития ребенка является требование, чтобы вся эта история развития и воспитания была причинным жизнеописанием. В отличие от простой истории, от простого перечисления отдельных событий (в таком году случилось то-то, а в таком — то-то) причинное описание предполагает такое изложение событий, которое ставит их в причинно-следственную зависимость, вскрывает их связи и рассматривает данный период жизни ребенка как единое, связанное, движущееся целое. Всякий новый этап в развитии ребенка необходимо понять как вытекающий с логической необходимостью из предшествующего этапа» (1983, т. 56, с. 303-304, 310). Формулировку психологической проблемы следует основывать на анализе индивидуальных вариантов основных новообразований, характерных для каждого возрастного периода.

3. Когда психологическая проблема становится ясной, психолог *выдвигает гипотезы о причинах нарушений в обучении, воспитании, развитии ребенка, о его потенциальных возможностях, о направленности его интересов.* При этом следует помнить, что в ходе исследования необходима гибкая тактика. Психолог на основании новых данных, дополнительных сведений, полученных результатов выполнения ребенком того или иного задания, углубленных знаний истории его развития может и должен в случае необходимости менять исходные гипотезы и предположения и формулировать новые.

Выбор метода исследования

Правильно выбрать метод исследования — один из наиболее сложных этапов. Именно здесь специфика практической психодиагностики проявляется особенно ярко. Вопрос о методах диагностико-коррекционной, диагностико-развивающей работы вызывает много споров и разногласий, это понятно, так как психологическая служба образования

может быть эффективной только тогда, когда психолог хорошо снабжен необходимыми и надежными психодиагностическими средствами. Необходимость практического использования диагностики в работе с людьми заставляет по-новому оценить сами методы, способы их применения, обработку и интерпретацию полученных результатов. В частности, для научно-практической психодиагностики важны *быстрота* и *акцентированность* (проблемность) исследования. Научно-практическая психодиагностика не может позволить таких временных и людских затрат, какие позволяет научно-исследовательская психодиагностика.

Известно, что в психологии существует *два основных подхода к диагностике индивидуальных особенностей*:

◆ *количественный*, основанный на идее повторяемости, возможности измерения, выявления статистических закономерностей;

◆ *качественный*, ориентирующий на индивида как на уникального, неповторимого человека и базирующийся на предпосылке множественной детерминации психических явлений и многозначности каждого получаемого психологического факта.

В психологической службе, пожалуй, как ни в какой другой области психологии, важно сочетание этих подходов, но главное — качественная характеристика полученных данных. Опыт работы практических психологов свидетельствует, что применение одних и тех же стандартных, даже очень надежных методов, как правило, не дает возможности получить ответ на конкретный вопрос. Психологу очень важно для успешности дела владеть широким, самым разнообразным арсеналом психологических методик и гибко их использовать. Нам импонирует точка зрения *К. Роджерса*, который подчеркивал, что в наше время нельзя утверждать, что какой-то подход или метод «самый лучший» и «единственно правильный». Это сковывает нашу науку и практику, вносит в них неспособность реагировать на новое. Разнообразие методов может дать новое знание. *Б. В. Зейгарник*¹ высказывает ту же мысль, подчеркивая, что построение экспериментального психологического исследования в клинике отличается от обычного психологического эксперимента многообразием, большим количеством применяемых методик.

И очень часто изменение инструкции, какой-нибудь экспериментальный нюанс меняют характер показаний эксперимента. Этот вывод

¹ *Зейгарник Б. В.* Патопсихология. — М, 1976.

ипные виды деятельности практического психолога образования _____ III

на делает относительно психического развития аномальных детей, но нам представляется, что он имеет непосредственное отношение и к работе практических психологов образования, которые фактически также

клинических условиях должны выявить глубинные причины того или иного психического явления. Абсолютизация процедуры и результатов применения тестов приводит к односторонней оценке личности, так как при этом не учитываются многие другие ее свойства, не выявляющиеся с помощью данного теста, но существенные для выяснения основного, решающего фактора психического развития данного ребенка (*Л. С. Выготский, Н. Ф. Талызина, И. Шванцара* и др.).

Однако, несмотря на известные недостатки тестовых методик, они обладают целым рядом достоинств: по существу, хороший тест аккумулирует в себе богатый клинический опыт, накопленный в психологии и смежных дисциплинах, и дает четкий инструментарий в руки психолога. А так как любые данные надо рассматривать, исходя из общей структуры личности, то и характер полученной информации, и ее интерпретация в значительной степени зависят от лежащей в основе психодиагностики теории личности, определяющей понимание сущности личности, психологических условий и закономерностей ее формирования в онтогенезе.

Методики, наработанные классической психологией, при использовании в работе практического психолога *нуждаются в особой модификации*, так как они не создавались для изучения конкретного человека как целого, живущего в реальных условиях. Кроме того, эти методики очень громоздки, длительны по процедуре проведения и по обработке материала, поэтому часто неудобны в практической работе психолога, перед которым ежедневно встает множество проблем, связанных с самыми различными детьми. В связи с этим *Б. Г. Ананьев* подчеркивал, что в диагностические методы должны переходить наиболее эффективные и пригодные к скоростному массовому применению модифицированные экспериментальные методы.

А. Е. Личко справедливо подчеркивает, что при адаптации зарубежных методов исследования личности нельзя ограничиваться только их переводом с другого языка или заменой и исключением части текста, отражающей явно иные социально-культурные особенности

популяции, для которой был разработан оригинальный тест. *Необходима новая всесторонняя проверка теста на надежность и валидность на той популяции, для которой он адаптируется.*

Еще один существенный недостаток использования любых стандартных методик заключается в кажущейся легкости постановки точного

112 _____ Часть I. Введение в практическую психологию образования

и надежного диагноза на основе результатов тестирования. Неопытный практический психолог может думать, что сопоставление полученных им данных с «ключом» той или иной стандартизированной методики само по себе дает диагноз. Это неверно. Сошлемся на мнение *Л. Френка*, который писал: «Нельзя надеяться, что стандартизированная процедура сможет широко осветить индивидуальную личность как уникальную индивидуальность. Она также не сможет способствовать проникновению в динамические процессы личности»¹.

Поэтому даже прекрасное знание тестовых методик не дает права на категорическое экспертное решение — нужны и глубокий психологический анализ, и грамотная интерпретация комплекса разных показателей в их динамике. Особенно важно учитывать это в работе детского психолога: полученные в результате тестовых испытаний данные не раскрывают ближайших возможностей ребенка. *Л. С. Выготский* убедительно показал, что наличное состояние возможностей ребенка еще не дает правильного представления о ходе его психического развития, так как существенно важным является не только то, что может выполнить ребенок в настоящее время, но и то, чего он сможет достичь в ближайшем будущем, какова его «зона ближайшего развития». Именно поэтому, отмечают многие исследователи, возникает необходимость построения отдельных диагностических методик в форме обучающего, формирующего эксперимента (*П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, Л. В. Занков, Н. Ф. Талызина, Д. Б. Эльконин* и др.).

Все сказанное не означает, что следует избегать применения стандартизованных методик. Их применять можно и нужно, но только всякий раз профессионально оценивать их возможность и уместность.

Напомним, что в процессе ответа на конкретный вопрос практический психолог выдвигает ряд гипотез и в соответствии с этим применяет различные методы изучения или обследования учащегося. Гипотезы при этом обычно принимают все более и более узкую направленность, выявляя основную, «ядерную», причину. Многолетний опыт психологов, которые занимаются диагностикой развития, показывает, что при решении отдельных случаев наиболее эффективным оказывается так называемое прицельное исследование, которое не придерживается стандартного применения совокупности методов (наборы тестов), а гибко приспособливает план исследования к харак-

¹ Цит. по: *Соколова Е. Т.* Проективные методы исследования личности. — М., 1983.

пгн^{пВН}Е1-ВИДЬ1 Деятельности практического психолога образования _____ у3

теРУ проблемы. Поэтому психолог должен владеть самыми разнообразными методами — как **высокоформализованными** (техники типа теста Векслера, ММР1, опросника Кэттелла, теста Амтхауэра и др.), так и **низкоформализованными** (наблюдение, беседа, проективные методы и пр.).

Наблюдение

К. Роджерс обращал внимание на эффективность метода так называемого интенсивного наблюдения, показывая, какое тонкое психологическое знание о ребенке оно может дать.

В качестве примера он приводит неопубликованное исследование психолога *Сары Виллински*, изучавшей поведение 14-летнего мальчика, который испытывал сложности в усвоении знаний и был в группе для отстающих в учебе детей. Восемь наблюдателей поочередно находились с ребенком и фиксировали особенности его поведения с разными взрослыми людьми и сверстниками. Были выявлены 40 форм поведения данного ребенка. Анализ этих форм показал, что можно выделить 6 направлений его поведения, которые допустимо классифицировать как гармоничные, адекватные и как негармоничные, деструктурированные. Исследование убедительно показало, что у одного и того же ребенка в ответ на разные условия в ситуациях общения с другими людьми возникали совершенно различные формы поведения — от абсолютно нормального до полностью деструктурированного, которое может быть классифицировано как ненормальное, болезненное.

Чтобы более глубоко и тонко определить причины того или иного психологического явления или образования, психологу нужно уметь соответствующим образом сочетать данные наблюдения и свои собственные впечатления с заключениями, полученными в результате применения тестов и других объективных методик.

Практический психолог обязан быть чрезвычайно наблюдательным и, проводя любое обследование, должен постоянно выискивать связь между научно диагностируемым признаком состояния и наблюдаемым в поведении, мимике, жестикуляции, голосе, взгляде, в вегетативных реакциях. Л. С. Выготский специально обращал внимание на то, что установление симптомов никогда автоматически не приводит к Диагнозу, что исследователь ни в коем случае не должен допускать экономию за счет мыслей, за счет творческого истолкования симптомов (1984, т. 4). К. Роджерс подчеркивал: в точном наблюдении, тщательном и творческом мышлении — начало научного знания, а не в накоплении только лабораторных данных (Rogers С, 1959).

jj4 _____ Часть I. Введение в практическую психологию образования

Беседа

Метод беседы (интервью) — *один из тех психологических инструментов, владение которыми относится к числу необходимых навыков практического психолога и может служить критерием его профессиональной под. готовленности и квалификации.*

Беседа в том или ином ее варианте включена во все формы работы детского практического психолога. Она составляет основу индивидуального психодиагностического обследования, консультирования, психологической профилактики. Беседа — неотъемлемая составная часть в работе как с детьми и подростками, так и со взрослыми, непосредственно включенными в жизнь детей и влияющими на ее организацию, — родителями, учителями и воспитателями, администрацией детских учреждений и пр.

Беседа является непременной составляющей ежедневных обязанностей практического психолога и образует естественный фон его деятельности. Такая органичность и универсальность беседы нередко порождают иллюзию простоты и доступности данного метода, что приводит к пониманию беседы как второстепенного, вспомогательного приема. Это довольно распространенное заблуждение не только препятствует использованию широких возможностей беседы как психологического инструмента, но и может стать источником серьезных ошибок в работе. Так, превращение беседы, проводимой в разных формах и с разными целями, в каждодневную обязанность школьных психологов нередко приводит к тому, что все меньше внимания уделяется предварительной подготовке к беседе, самому процессу интервьюирования, снижается чувствительность к эффектам и реакциям, которые возникают в ходе этого взаимодействия, что заметно снижает эффективность такого важного психологического инструмента.

В основе проведения беседы со взрослыми и детьми лежит ряд общих принципов. Однако практика показывает, что организация и проведение беседы с детьми имеют определенную специфику. Зачастую обнаруживается, что типичные для работы со взрослыми средства и приемы взаимодействия оказываются неэффективными в ситуации общения с ребенком. Это обусловлено в первую очередь возрастными особенностями, к числу которых относятся недостаточно развитая у детей способность к рефлексии, слабость анализа и синтеза информации, недостатки внимания и утомляемость, сложность вербализации своих переживаний, особенности мотивации и многое другое. Все это достаточно убедительно свидетельствует о том, что использование метода беседы в работе с детьми и подростками заслуживает специального внимания.

и пвнв1е виды деятельности практического психолога образования _____ 115

Специфика беседы как психологического метода. Беседа (интервью) является «особым методом получения информации на основе вербальной коммуникации» (Психология. Словарь, 1990, с. 145). Раскрывая специфику беседы как психологического инструмента, многие авторы указывают, что интервью отличается от обычного разговора тем, что его содержание разворачивается вокруг довольно узкой темы, касающейся опыта респондента. Особенностью интервью является также специфическое распределение ролей и обязанностей между интервьюером и респондентом. Это связано с асимметричностью позиций партнеров: психолог выступает, как правило, в роли задающего вопросы и слушающего, а его собеседник — ребенок или взрослый — в роли отвечающего.

В отличие от других методов психологического обследования, содержанием которых также выступают получение и анализ словесных сообщений (анкеты, вопросники), специфика беседы заключается в том, что исследователь *вступает с опрашиваемым в непосредственное взаимодействие.* Это важное преимущество данного метода, позволяющее исследователю использовать для получения необходимых данных не только информацию, напрямую содержащуюся в ответах на вопросы, но и множество дополнительных факторов, образующих живую ткань процесса взаимодействия. Это прежде всего невербальные проявления респондента,

помогающие уточнить сообщаемую им информацию, раскрыть ее истинное содержание, которое может противоречить словесному сообщению, выявить его отношение к ситуации обследования и к самому психологу и т. п.

Все это дает возможность лучше понять собеседника, точнее и глубже разобраться в существующих у него проблемах и затруднениях, с тем чтобы определить оптимальные пути их решения.

В то же время наличие непосредственного контакта при проведении беседы значительно усложняет ситуацию опроса для самого исследователя, поскольку предъявляет существенно более высокие требования к его профессиональной квалификации, чем, например, заочное анкетирование.

Профессионально важные качества психолога, определяющие эффективность беседы. Проведение беседы — не просто сбор некоторой информации у респондента. Это — сложный, многоаспектный коммуникативный процесс, успешность которого определяется множеством факторов. Первостепенная роль среди них принадлежит личностным установкам психолога и специальным навыкам проведения беседы.

■цб Часть I. Введение в практическую психологию образования

При проведении интервью от психолога требуется умение интегрировать свои профессиональные знания о личности, мотивации, психическом здоровье, а также общую эрудицию с пониманием разворачивающегося перед ним и при его непосредственном участии процесса интервьюирования (Мерфи Д., 1988). Это означает, что успешное интервью строится на основе применения обширных знаний, актуализации определенных установок, способностей и специальных умений, определяющих эффективность процесса взаимодействия психолога с респондентом. Столкнувшись со сложностями требований, предъявляемых к интервьюеру, начинающий психолог не должен делать поспешных выводов, поскольку прочные положительные результаты в интервьюировании являются в первую очередь следствием достаточного опыта.

Одной из необходимых способностей, требуемых от психолога при проведении интервью, является *умение создать психологический климат, способствующий свободному протеканию процесса коммуникации*. Большую роль при этом могут играть особенности личности самого психолога: коммуникабельность, сензитивность, «направленность на другого», тактичность и др.

Психолог должен обладать установкой на позитивное отношение к респонденту, полное принятие его личности и избегать какого-либо осуждения по поводу сообщаемых респондентом данных.

Одной из ведущих способностей интервьюера является *эмпатия* — способность сопереживать и сочувствовать другому человеку. При этом особенно важным при проведении психологической беседы является умение увидеть мир глазами другого человека при одновременном сохранении профессиональной объективности.

Уровень эмпатии интервьюера зависит от ряда факторов. Одним из них является степень полноты и точности знаний о респонденте. Способность к эмпатии возрастает в той мере, в какой интервьюер располагает собственным опытом переживания ситуаций, подобных ситуации респондента. Наряду с этим большое значение имеет и способность интервьюера вообразить такую ситуацию, сконструировать ее, даже если в его собственном опыте аналогичные переживания отсутствуют.

Способность к эмпатии как общая установка, во многом определяющая успешность процесса интервьюирования, особенно важна при работе с детьми. Прежде всего необходимо наличие теплой заинтересованности и готовности взрослого вжиться в чувства детей (Шванца-ра Й., 1978).

И хотя «не каждый психолог обладает одинаковыми да-

оптимальные виды деятельности практического психолога образования _____ 1_V7

ованиями подобного рода», эти установки всегда можно развивать и укреплять в процессе практики, добиваясь своеобразного подхода детям. Большое значение для этого имеет обращение к опыту собственных переживаний детства (Шванцара И., 1978, с. 72).

Помимо названных выше способностей к профессионально важным качествам, определяющим успешность проведения беседы, относятся следующие:

Ф владение приемами рефлексивного и активного слушания (Ат-ватер И., 1984); + умение точно воспринимать информацию: эффективно слушать и наблюдать, адекватно понимать вербальные и невербальные сигналы, различать смешанные и замаскированные сообщения, видеть несоответствие между вербальной и невербальной информацией, без искажений запоминать сказанное;

- ◆ способность критически оценивать информацию, учитывая качество ответов респондента, их согласованность, соответствие вербального и невербального контекста;
- ◆ умение правильно сформулировать и вовремя задать вопрос, своевременно обнаруживать и корректировать непонятные для респондента вопросы, быть гибким при формулировании вопросов;
- ◆ умение увидеть и учесть факторы, вызывающие защитную реакцию респондента, препятствующие его включенности в процесс взаимодействия;
- ◆ стрессоустойчивость, способность длительно выдерживать получение больших объемов информации;
- ◆ внимательность к уровню утомления и тревожности респондента. Кроме того, собственные ожидания и установки интервьюера не должны влиять на восприятие сообщаемой ему информации. Интерпретация данных должна проводиться психологом «для самого себя», она не предназначена для передачи клиенту. Важно также, что «работа» с острыми эмоциональными проблемами клиента, актуальными для него на момент интервьюирования, должна предшествовать сбору фактического материала, особенно если очевидно, что наличие такого рода проблем снижает способность клиента к полноценному сообщению информации.

Виды беседы. В психологической практике в зависимости от конкретных условий работы могут использоваться различные виды беседы. Это обусловлено в первую очередь характером тех задач, для решения которых предполагается воспользоваться данным методом.

1

118 Часть I. Введение в практическую психологию образования

На основании этого выделяют следующие виды беседы: *введение в ситуацию эксперимента; экспериментальная беседа; диагностическое интервью; психотерапевтическая беседа; стандартизированная и свободная беседа; управляемая и неуправляемая беседа.*

Введение в ситуацию эксперимента. Этот вид беседы характерен прежде всего для лабораторного исследования. Основной целью беседы является в этом случае установление контакта с испытуемым. Ее проведение играет важную роль в создании мотивации для участия в эксперименте, помогает снять у испытуемого возможную напряженность, связанную с ситуацией исследования и предстоящим выполнением заданий. Необходимые инструкции также даются в ходе беседы, предваряющей эксперимент. В структуре лабораторного исследования беседа является важным вспомогательным приемом, который может не только предшествовать, но и следовать за экспериментом, дополняя объективно регистрируемые данные субъективными впечатлениями испытуемого.

Экспериментальная беседа. Такая беседа служит прежде всего для проверки исследовательских гипотез и обычно имеет строго определенную тематику (Божович Л. И., Морозова Н. Г., Славина Л. С., 1951), в которой описывается, как с помощью экспериментальной беседы проводилось изучение мотивов учения школьников. Беседа в этом случае строилась на применении вопросов двух типов: прямых (например: «Тебе нравится учиться в школе?», «Для чего ты учишься в школе?») и косвенных («Где ты больше хочешь учиться — в школе или дома?»). Сопоставление ответов на эти вопросы позволяло выявить не только те мотивы учения, которые были представлены в сознании школьников («известные мотивы»), но и действительное отношение детей к учебе и школе, которое они невольно обнаруживали при ответе на косвенные вопросы. Это и служило основанием для вынесения суждения о специфике учебной мотивации.

Диагностическое интервью. Это наиболее распространенный вид беседы, применяемый в психологической практике. Основной целью диагностического интервью является получение разнообразных данных о свойствах личности и особенностях психического развития, поэтому для такого интервью характерно органичное включение в структуру беседы тестовых приемов обследования. Беседа в этом случае, выполняя собственные функции, одновременно служит естественным фоном, объединяющим все остальные методы (Михал В., 1978).

Психотерапевтическая беседа (клиническое интервью) используется в целях оказания психологической помощи. Это самый сложный

и виды деятельности практического психолога образования Ц9

„ беседы, посредством которого психолог помогает человеку осознать внутренние проблемы, связанные с ними переживания, конфликт-обнаружить их причины, восстановить внутреннюю цельность «Я» отношение с себе как ценности, найти новые смыслы жизни, подвести к выбору путей преодоления существующих затруднений, решения критических ситуаций.

Психотерапевтическая беседа в силу специфики и сложности решаемых ею задач требует специального рассмотрения. Содержание и способ проведения беседы такого типа во многом определяются ориентацией специалиста на те или иные теоретические концепции психотерапии (психоаналитический подход, недирективная терапия *К. Роджерса*, рациональная терапия и др.), а также конкретной ситуацией взаимодействия с клиентом и характером существующих у него проблем. Так, проведение психоаналитических сеансов требует довольно продолжительного времени, причем нередко для достижения эффекта такая работа должна осуществляться на протяжении ряда лет. Напротив, обращения, которые психолог принимает по Телефону доверия, требуют от него действий по законам краткосрочной интенсивной терапии (*Снегирева Т. В., 1991*). Перечисленные виды беседы тесно связаны между собой, поэтому их разделение в достаточной мере условно. Любая беседа должна начинаться с установления контакта и привлечения к сотрудничеству, в ходе каждой беседы психолог проверяет возникающие у него гипотезы, психотерапевтическая беседа может включать фрагменты, построенные по типу диагностического интервью, а при проведении диагностического интервью нередко требуется обращение к элементам психотерапевтического воздействия. В построении психологической беседы основными являются вопросы о степени ее стандартизации и управляемости (директивности). Выбор этих характеристик во многом определяется целью беседы, ее содержанием, а также, не в последнюю очередь, предпочтениями самого исследователя.

Стандартизированная и свободная беседа. Степень стандартизации беседы зависит от того, насколько подробно разрабатывается ее предварительный план и насколько точно осуществляется его реализация. Стандартизированная беседа строится в строгом соответствии с заранее составленным планом и, по существу, представляет собой жестко запрограммированное интервью по типу анкеты, когда исследователь, придерживаясь неизменной стратегии и тактики, предъявляет каждому испытуемому предварительно подготовленные вопросы, сохраняя неизменными их формулировку и последовательность. Противоположным полюсом является свободная беседа, в ходе которой

1

120 Часть I. Введение в практическую психологию образование

исследователь, придерживаясь некоторой общей стратегии, имеет возможность свободно менять тактику по ходу опроса в зависимости от складывающейся ситуации. Полностью стандартизированная и свободная беседа составляет «крайние точки» континуума, в пределах которого изменяются параметры стандартизации. На практике же наиболее распространенной является частично стандартизированная беседа, сочетающая достаточно четкую стратегию с относительно свободной тактикой. Как высокий, так и низкий уровень стандартизации имеет свои достоинства и недостатки. Так, стандартизированная беседа дает возможность получить сравнимые данные, поскольку гарантирует, что все необходимые вопросы будут заданы; она требует меньших временных затрат и не очень чувствительна к уровню квалификации исследователя. Использование такой беседы может быть целесообразно прежде всего при массовых опросах, когда необходимо за короткий срок получить большой объем данных, а также в тех случаях, когда выясняемая проблема носит формальный характер. Вместе с тем жестко регламентированная стандартизированная беседа не учитывает индивидуального своеобразия ситуации опроса. Поэтому, как указывает *В. Михал (1978)*, она может восприниматься детьми как экзаменационная процедура, способная иногда вызвать оборонительную реакцию в силу своей неестественности.

Отмеченных недостатков лишена свободная беседа, допускающая большую гибкость в форме и последовательности вопросов. Она дает возможность индивидуализировать ситуацию опроса, сохранить ее естественность, поддерживать эмоциональный контакт с ребенком и обеспечить ему возможность самовыражения.

В работе с детьми предпочтение отдается, как правило, более свободным формам беседы, которые благодаря своей меньшей формальности позволяют снизить робость и застенчивость ребенка, преодолеть его вербальные затруднения. Кроме того, гибкость свободной беседы позволяет в случае необходимости оказать ребенку помощь при ответе, в частности, путем переформулирования вопросов. При работе с детьми это является особенно важным, так как здесь могут возникнуть определенные трудности, вызванные неадекватным пониманием содержания отдельных понятий.

Управляемая и неуправляемая беседа. В зависимости от целей и содержания беседы мера управляемости ею со стороны интервьюера может варьировать. В полностью управляемой беседе

психолог целиком контролирует ее содержание, руководя ответами ребенка и удерживая беседу в рамках необходимой структуры. В неуправляемой

«Нбиг виды деятельности практического психолога образования _____ /2±

, где, напротив, инициатива полностью переходит на сторону отвечающего, а психолог, начав разговор, далее следует за ребенком в выборе темы обсуждения, поддерживая ход беседы посредством приемов активного слушания: отражения чувств собеседника, рефлексии содержания его сообщений и др. Типичной в этом плане является процедур³ проведения беседы, реализуемая в рамках недирективного подхода *К. Роджерса*.

Неуправляемая беседа нередко приобретает черты «исповедальноеTM» и более характерна для ситуации психотерапевтического взаимодействия. Однако недирективный подход в интервьюировании имеет и определенную исследовательскую ценность (Yarrow L., 1960). Он дает респонденту возможность отбирать наиболее значимые с его точки зрения темы, включать их в некоторый контекст или, напротив, активно избегать обсуждения каких-либо проблем, что само по себе может иметь значение для характеристики важных жизненных отношений личности, ее чувств, не всегда осознаваемых переживаний и т. д. Ценность применения недирективного подхода в работе с детьми обусловлена тем, что в нем отсутствуют недостатки формального подхода к вопросам и ответам, непривычного для маленьких детей, а у школьников вызывающего ассоциации с проверочными учебными процедурами.

Для диагностического интервью эти крайние уровни управляемости, как правило, неадекватны. Более целесообразным является здесь сочетание директивного и недирективного подходов, когда мера управляемости может меняться на разных этапах проведения беседы в зависимости от ее содержания. В частности, более директивный подход используется обычно для получения фактической информации о предметах, не требующих от ребенка высокой включенности Я: о любимых играх, книгах и т. п.

Нетрудно заметить, что уровни стандартизованноеTM и управляемости беседы прямо соотносятся друг с другом: как правило, высокостандартизованная беседа является в то же время и управляемой и, наоборот, неуправляемая беседа обычно свободна в отношении структуры. Поэтому две эти характеристики беседы не всегда четко различаются. Остановившись на этом, *Л. Ярроу* (1960) отмечает, что Характеристика управляемости относится прежде всего к поведению интервьюера, контролирующего ход беседы. Стандартизованность *е, структурированность — это характеристика используемых в беседе вопросов, связанных со спецификой содержания беседы.

Типы вопросов. Вопрос является основным элементом беседы и главным средством получения необходимой информации от респондента.

122 _____ Часть I. Введение в практическую психологию образования

Как уже отмечалось выше, умение интервьюера задавать вопросы, подбирая соответствующую формулировку, является одним из важнейших условий, во многом определяющих результативность беседы.

В психологической беседе, особенно в относительно свободных ее формах, процедура «спрашивания» не сводится только к технике опроса. По существу, формулирование каждого вопроса является для психолога своеобразной мини-задачей, успешное решение которой возможно лишь при учете множества факторов и их тончайших оттенков, составляющих целостную ситуацию беседы. Эти факторы могут относиться к респонденту (например, уровень его мотивации, актуальные эмоциональные состояния, личностные особенности, общий уровень развития, степень утомления и пр.), к самому психологу (степень осведомленности о проблеме респондента, наблюдательность, профессиональная самооценка и пр.), к характеру обсуждаемой информации (степень ее табуированности и пр.), к обстановке интервьюирования (наличие помех, продолжительность беседы и пр.). Учитывая все это, умение психолога задавать вопросы при проведении беседы справедливо было бы назвать особым искусством.

В специальной литературе, посвященной интервью, проблеме формулирования вопросов уделяется особое внимание (Михал В., 1978; Murphy J., 1988; Yarrow L., 1960, и др.).

Рассматривая различные характеристики вопросов, в числе первых выделяют такой параметр, как *открытость—закрытость*.

Открытые вопросы предоставляют респонденту самостоятельно выстроить свой ответ.

Закрытые вопросы содержат в себе формулировку ответа (или ее варианты).

При проведении беседы с детьми в структуру вопроса нередко включается описание каких-либо ситуаций. При этом открытость—закрытость как собственно вопроса, так и описания-стимула могут сочетаться по-разному.

Разные по степени открытости формулировки описания ситуации используются в интервью в зависимости от его целей. Так, если необходимо прояснить достаточно узкий аспект отношений ребенка с родителями, например отношение к различным приемам родительского контроля (в частности, реакцию ребенка на вызванные матерью помехи в игре), целесообразно использовать закрытое, структурированное описание ситуации. Если же исследователя интересует более общая характеристика отношений между матерью и ребенком, тогда предпочтительным является менее структурированный подход с открытым

типичные виды деятельности практического психолога образования _____ 123

писанием, поскольку он предоставляет ребенку больше свободы в выборе наиболее значимых для него и наиболее типичных форм его отношений с матерью.

При выборе той или иной формулировки вопросов также необходимо учитывать определенные ограничения. Так, например, очевидно что закрытые вопросы создают опасность существенного сужения круга возможных ответов. Это особенно важно иметь в виду при работе с легко внушаемыми маленькими детьми. Вместе с тем использование закрытых вопросов может быть полезным приемом, который облегчает ребенку выражение социально неодобряемых установок. Ведь когда альтернативные ответы даются рядоположенно, сама форма вопроса может внушить ребенку, что оба они являются в равной степени социально приемлемыми, например: «Одни мальчики думают об этом так, другие — так».

Вторым важным параметром вопроса является *мера его непосредственной направленности* на интересующий психолога предмет. С этой точки зрения различают *прямые, косвенные и проективные вопросы*.

Прямые вопросы непосредственно направлены на выяснение исследуемого предмета. Открытые прямые вопросы используются, как правило, для получения фактической информации и при изучении простых установок и отношений. Например: «Ты можешь назвать мне все книги, которые ты прочитал за последний месяц?»

Косвенные вопросы используются для изучения эмоциональных реакций и отношений в тех случаях, когда существует опасность внушающего воздействия на ребенка при прямом опросе или когда можно прогнозировать возникновение защитных реакций и искаженных ответов при обсуждении тем, связанных с культурными нормами и табу. Так, например, вместо того чтобы напрямую спрашивать у ребенка, кого из родителей он предпочитает, можно задать такой вопрос: «Если ты в результате кораблекрушения оказался на острове и мог бы взять с собой или свою маму, или своего папу, кого бы из них ты взял?»

Проективные вопросы в еще большей мере маскируют преследуемую психологом цель. Для этого ребенка просят сообщить не о своих собственных переживаниях, а проинтерпретировать чувства и предсказать действия гипотетического ребенка. Обычно в вопросах этого типа конкретная ситуация используется для выявления общих установок отвечающего. В работе с детьми проективные вопросы часто представляются с помощью кукол и картинок. Например: «Мама кормит грудного малыша. Входит маленький мальчик и видит их. Что он сделает? Что он подумает об этом? Что он при этом чувствует?»

124 _____ Часть I. Введение в практическую психологию образования

Применение проективных вопросов основано на предположении что в ответе на такой вопрос ребенок, идентифицируя себя с гипотетическим персонажем, выражает свои собственные переживания и мотивы поступков. В большинстве случаев данное предположение соответствует действительности и валидность проективных вопросов является довольно высокой. Однако это бывает справедливо не для всех ситуаций и вопросов, используемых в интервью. В некоторых случаях ребенок может давать ответ, который скорее соответствует культурным нормам его группы, чем его собственным отношениям и чувствам. Иногда ответ ребенка на проективный вопрос может представлять смешение фантазий и реальности. Так, например, показано, что при ответе на проективные вопросы, касающиеся предполагаемой реакции родителей на плохое поведение некоего гипотетического ребенка, дети часто приписывают родителям более строгие реакции и дисциплинарные воздействия, чем это характерно для реальной ситуации. Очевидно, что обстоятельства такого рода затрудняют интерпретацию ответов на проективные вопросы.

Однако ценность применения этих вопросов при интервьюировании не подлежит сомнению, поскольку существует множество обстоятельств, при которых прямые вопросы не могут быть

заданы: например, когда ребенок недостаточно осознает свои чувства и переживания или не может выразить их от первого лица, потому что слишком сильны культурные запреты, и др. В таких случаях наиболее адекватными являются именно проективные вопросы.

Существуют различные способы формулирования вопросов, позволяющие ребенку выразить то, что в другой ситуации он может считать неприемлемым. Так, например, рекомендуются следующие «облегчающие» формулировки (Михал В., 1978; Yarrow L., 1960):

- ◆ ребенку дают понять, что и другие дети могут испытывать или делать то же самое («Некоторые дети думают... А что думаешь ты?», «Всем приходится иногда драться... Ну а ты?»);
- ◆ допускается два альтернативных решения, причем указывается на приемлемость каждого из них («Если твой брат нашалит, ты накажешь его сам или расскажешь об этом маме?», «Вы с учительницей понимаете друг друга или у тебя с ней бывают недоразумения?»);
- ◆ выбирается формулировка, которая смягчает неприемлемость ответа (в предыдущем примере вместо «расскажешь об этом маме» можно сказать: «Проследишь за тем, чтобы мама об этом тоже узнала»);

■ пийиые виды деятельности практического психолога образования 125

неблагоприятная действительность принимается как нечто обычное, само собой разумеющееся, чтобы ребенок не был вынужден отрицать какое-то свое неправильное поведение. Вопрос при этом формулируется так, чтобы в нем содержалось предположение именно такого поведения (например, вместо вопроса: «Ты ссорился с братом?» можно спросить: «Из-за чего вы с братом чаще всего ссоритесь?»);

- ◆ ребенку дают возможность ответить сначала позитивно и лишь после этого задают вопрос, который потребует от него негативных или критических оценок («Что тебе в школе нравится? А что не нравится?»);

» употребление эвфемизмов и перифраз («Они с братом друг друга не понимают», «Он не вернул деньги», «Иногда ночью он не может проснуться сам»);

- ◆ вместо собственно вопроса используется комментарий по поводу соответствующего места в рассказе ребенка (например, по ходу рассказа об играх с детьми замечается: «Мальчишки ведь еще и дерутся»). Это выступает своеобразным приглашением к прямому или косвенному сообщению о собственном поведении ребенка;

- ◆ при работе с детьми старшего возраста иногда оправдывает себя письменный ответ на некоторые вопросы; детям младшего возраста вопросы может задавать кукла.

При проведении беседы необходимо принимать во внимание повышенную внушаемость детей младшего возраста (а также детей с задержкой умственного развития) и часто отмечаемую склонность детей к персеверации. Учитывая это, следует избегать вопросов, на которые можно ответить только «да» или «нет».

Выбор типа вопросов, используемых в интервью, обусловлен различными факторами. Определенные значения могут иметь общие теоретические установки исследователя, содержание изучаемой проблемы и др. Так, если исследуются аспекты жизни ребенка, связанные со строго определенными культурными запретами, более предпочтительными являются косвенные и проективные вопросы. Однако если психологу необходимо выяснить, в какой степени эти запреты, табу представлены в сознании ребенка, более уместными будут прямые вопросы.

При исследовании личностных характеристик или межличностных отношений важным аспектом анализа является способ, каким ребенок структурирует свой ответ, отбирает подробности для сообщения,

126 Часть I. Введение в практическую психологию образования

а также последовательность и содержание его ассоциаций. Для такого анализа предпочтительны менее структурированные вопросы и в це. лом недирективный подход.

Выше уже указывались некоторые преимущества недирективного свободного интервью в создании более естественной атмосферы при работе с детьми. Однако нельзя сказать то же самое в отношении структуры вопросов. В целом вопросы, которые полностью неструктурированы, открыты с точки зрения компонентов описываемых в них ситуаций, являются неподходящими для использования в работе с детьми дошкольного возраста. Это связано с тем, что маленький ребенок, имея ограниченную ассоциативную способность, нуждается в некоторой опорной структуре, внутри которой он может организовать свое мышление и выстроить ответ. В работе с детьми старше 6 лет использование неструктурированных, открытых вопросов становится вполне оправданным.

Следует обратить внимание на то, что интервью не должно быть жестко ограничено применением какого-либо одного типа вопросов. Форма вопросов может меняться в разные моменты интервью в зависимости от его целей, содержания обсуждаемой проблемы и т. д.

Особенности проведения беседы с детьми и подростками. Во многих психологических работах, посвященных проблемам метода интервью, неоднократно подчеркивалось, что беседа с детьми обладает определенной спецификой и является несравненно более сложным делом, чем беседа со взрослыми (Шванцара Й., 1978). Отличие состоит уже в том, что взрослые люди, как правило, обращаются за психологической помощью по собственной инициативе, тогда как детей обычно приводят учителя и родители, заметив какие-то отклонения в их развитии и поведении. Поэтому у детей нередко отсутствует какая-либо мотивация общения с психологом и далеко не со всеми из них удастся сразу установить тесный контакт, так необходимый при проведении беседы. Нередко от психолога требуются большая находчивость и изобретательность, чтобы «разговорить» ребенка. Это касается прежде всего детей с заниженной самооценкой, тревожных, неуверенных в себе и так называемых «трудных», которые имеют немалый отрицательный опыт общения со взрослыми.

В этих случаях особенно полезной для привлечения ребенка к сотрудничеству является игра. Для этого у психолога всегда должны быть под рукой яркие, привлекательные игрушки, различные головоломки, цветные карандаши и бумага, другие занимательные вещи, которые способны заинтересовать детей и спровоцировать их на общение.

яны евиды деятельности практического психолога образования _____ 127

Важным условием установления и поддержания контакта является А прма обращения к ребенку. Допустимым можно считать только об-ящение по имени, причем маленьких детей рекомендуется называть ак как их обычно называет мама (Шванцара Й., 1978). Вообще речь психолога, его язык имеют большое значение при проведении беседы детьми и подростками. Необходимо помнить, что не все обороты и выражения «взрослой» речи могут быть понятны ребенку, поэтому, организуя беседу, нужно принимать во внимание возраст, пол, условия воспитания детей. Кроме того, чтобы самому понимать ребенка, психолог должен быть знаком с детским словарем, должен знать и при необходимости уметь использовать в общении со школьниками подростковый и молодежный сленг.

Не вызывает сомнения, что получаемые в беседе данные, степень их полноты и достоверности зависят от того, насколько опрашиваемое лицо способно к самонаблюдению. Между тем, хорошо известно, что возможности детей в этом отношении ограничены. Так, например, способность к интроспекции, т. е. сознательному наблюдению собственных эмоциональных реакций и их вербализации, становится в достаточной степени сформированной у большинства детей только в подростковом возрасте. Однако это не означает, что с детьми можно разговаривать только о каких-то внешних, объективных фактах их жизни и нельзя обсуждать возникающие у них переживания, эмоциональные реакции и т. д. В принципе дети способны описать свои мысли и чувства, но имеют в этом ограниченные возможности и не обладают достаточно развитыми навыками припоминания событий.

Именно поэтому в беседе с детьми особенно велика роль правильно заданного вопроса. Правильно сформулированный и вовремя поставленный вопрос не только позволяет психологу получить необходимые сведения, но и выполняет своеобразную развивающую функцию: он помогает ребенку осознать собственные переживания, расширяет возможность вербализации субъективных состояний.

Умение подобрать нужные вопросы, отыскать для каждого ребенка индивидуальную тактику ведения беседы является довольно трудным делом и во многом зависит от опыта психолога, наличия у него творческого подхода к использованию данного метода. Признанный мастер проведения беседы с детьми Ж. Пиаже писал по этому поводу: «Как трудно удержаться от чрезмерного многословия, особенно педагогу, расспрашивая ребенка! Как трудно удержаться от невольного внушения ему своих мыслей! А всего труднее отыскать средний путь, избежав и чрезмерной систематичности, вызванной заранее разрабо-

1

128 _____ Часть I. Введение в практическую психологию образование

тайной концепцией, и полной хаотичности фактов, к которой приводит отсутствие какой-либо направленной гипотезы! В сущности говоря, хороший экспериментатор должен соединять в себе два обычно несовместимых качества: он должен знать, как наблюдать, т. е. позволять ребенку говорить совершенно свободно, не прерывая его высказываний и не отклоняя их ни в одну

сторону, и в то же самое время он должен быть постоянно настороже, чтобы не пропустить ничего важного; каждую минуту он должен иметь в виду какую-нибудь рабочую гипотезу, хоть какую-то теорию, правильную или ложную, и стремиться ее проверить. Начинаящий исследователь либо подсказывает ребенку то, что он ожидает от него получить, либо же не подсказывает ему совершенно ничего, потому что он не ищет ничего определенного; нечего и говорить, что в этом случае он ничего и не найдет. Короче, это нелегкая задача...» (цит. по: Флейвелл Дж., 1967, с. 49).

Проводя беседу с детьми, психологу очень важно занять правильную позицию. Сделать это непросто, поскольку отмеченная выше асимметричность отношений в ситуации опроса ребенка усугубляется еще и возрастной дистанцией. По мнению *Й. Шванцары* (1978), оптимальной в этом случае может быть позиция, соответствующая принципам недирективного подхода:

- ◆ психолог должен создать человечески теплое, полное понимания отношение к ребенку, позволяющее как можно раньше установить контакт;
- ◆ он должен принимать ребенка таким, какой он есть;
- ◆ своим отношением он должен дать ребенку почувствовать атмосферу снисходительности, чтобы ребенок мог свободно проявлять свои чувства;
- ◆ психолог должен тактично и бережно относиться к позициям ребенка: он ничего не осуждает и ничего не оправдывает, но при этом — все понимает.

Реализация такого отношения, основанного на создании атмосферы безусловного принятия, искренности и открытости, помогает ребенку проявить свои возможности, «раскрыться» и поэтому способно оказать существенное психотерапевтическое воздействие. Поскольку психологу часто приходится иметь дело с «проблемными» детьми, испытывающими разного рода затруднения, такое воздействие в большинстве случаев оказывается необходимым.

При проведении беседы нередко возникает проблема регистрации данных. Обычно выбор возникает между использованием маг-

нитных носителей информации и письменным фиксированием ответов. Последнее нередко является более предпочтительным, так как позволяет сохранить естественность ситуации, меньше отвлекает ребенка, не сковывает

Конечно, не все высказывания можно записать дословно. Однако ячевые моменты в ответах детей требуют точной записи, и ее, как правило, удается сделать. Для регистрации невербальных компонентов сообщения: пауз, интонаций, темпа речи и др., учет которых необходим при интерпретации полученных данных, обычно применяется система сокращений и кодов, которую каждый психолог вырабатывает для себя по мере приобретения практического опыта ведения беседы.

Рассказы детей и подростков могут носить глубоко личный, интимный характер. Поэтому в беседе с ними, так же как и в любом другом психологическом исследовании, нужно соблюдать условия конфиденциальности. Если возникает экстренная необходимость сообщить о чем-либо из рассказанного ребенком его родителям и учителям, следует обязательно получить на это согласие ребенка.

В зависимости от целей исследования беседа может иметь разное содержание. Так, на первых этапах работы, когда необходимо получить возможно более полное представление об особенностях ребенка и установить характер его проблем, беседа проводится обычно по типу диагностического интервью, которое носит общий характер и направлено на «зондирование» различных аспектов жизни: выяснение интересов и склонностей ребенка, его положения в семье, отношения к родителям, братьям, сестрам, отношения к школе и одноклассникам, установления наиболее частых форм поощрения и наказания, связанных с этим способов реагирования и т. д. Диагностически ценным может оказаться выяснение того, что сам ребенок считает для себя главной проблемой. Беседа может иметь и более частный характер, затрагивая какие-то отдельные аспекты жизни ребенка.

Функциональные пробы

Применяя различные методические средства, психолог получает все более и более точную картину индивидуальных особенностей человека в той мере, в какой это необходимо для выявления и психологической оценки решающего фактора. В ряде случаев психолог должен получить очень быструю и оперативную информацию о ребенке. Отсюда острая потребность в методиках, не связанных с громоздкой процедурой обработки и позволяющих осуществить экспресс-диагностику. Экспресс-методики большей частью основаны на качественном

5 Зах. 746

анализе высказываний, продуктов деятельности, способов выполнения заданий и т. п. (Дубровина И. В., 1975; Зейгарник Б. В., 1976; Славина Л. С., 1976; Рубинштейн С. Я., 1970, и др.). В качестве таких психодиагностических средств могут быть использованы так называемые функциональные пробы (Ананьев Б. Г., 1972; Зейгарник Б. В. 1976).

В работе практического психолога роль функциональной пробы могут играть экспериментальные задания, способные актуализировать умственные операции, которыми пользуется ребенок в своей жизнедеятельности, его мотивы, побуждающие ту или иную деятельность, и др. Приведем некоторые примеры таких функциональных проб, направленных на выявление особенностей мышления детей 7-8 лет.

Задания даются на разном материале — математическом (числа, арифметические примеры), лингвистическом (слова, предложения), литературном (простые рассказы), наглядно-образном — картинки.

Чтобы судить на основании проб об особенностях мышления ребенка, необходимо проанализировать выполнение им (и неоднократно!) заданий из разных областей знаний.

1. Определение уровня развития способности к обобщению.

Математический материал

Школьникам дается следующее задание: «Даны ряды чисел:

1	2	3	4	5
6	7	8	9	10
и	12	13	14	15
16	17	18	19	20
21	22	23	24	25
55	?	?	?	?

Сумма первого вертикального ряда равна 55. Быстро найди суммы всех остальных вертикальных рядов».

Некоторые дети сразу находят общий принцип построения рядов.

Например, Валя Л., внимательно посмотрев на ряды, сейчас же ответила: «60, 65, 70, 75». На просьбу психолога объяснить свое решение сообщила: «Я посмотрела — на единицу больше у каждого числа, а чисел всего пять, значит, 60, 65...» Такой способ решения характерен для школьников, способных к математике. Дети, малоспособные к математике, не могут самостоятельно уловить общих принципов построения рядов, пересчитывают все числа. Важно также обратить внимание на то, сможет ли ребенок, относящийся к последней группе, найти общий

принцип решения деятельности практического психолога образования _____ 13|

принцип решения с помощью экспериментатора и какая именно помощь ему понадобится.

Лингвистический материал

Ученику даются 8 карточек, на каждой из которых напечатана пословица, и предлагается объединить пословицы в группы по основному смыслу, заключенному в них:

Волков бояться — в лес не ходить.

Семеро одного не ждут.

Дело не медведь — в лес не уйдет.

Семь раз примерь — один отрежь.

Кто встал пораньше, ушел подальше.

Смелость города берет.

Семеро одну соломинку поднимают.

Поспешишь — людей насмешит.

О хорошем уровне обобщения свидетельствует объединение пословиц по существенному признаку. Приведем в качестве примера ответы третьеклассника:

Волков бояться — в лес не ходить. Смелость города берет.

Дело не медведь — в лес не уйдет. Семеро одну соломинку поднимают.

Семь раз примерь — один отрежь. Поспешишь — людей насмешит.

Семеро одного не ждут.

Кто встал пораньше, ушел подальше.

«Тут о смелости говорится. Смелый человек ни волков, ни врагов не боится».

«Это все о лентяях: они работать не торопятся, а когда начинают работать, то легкое дело все вместе делают, а и один мог бы справиться».

«Делать надо все как следует, подумать сначала».

«Никогда не надо опаздывать».

Объединение пословиц по внешнему, лежащему на поверхности признаку указывает на низкий уровень способности к обобщению:

Волков бояться — в лес не ходить. Дело не медведь — в лес не уйдет.

Семеро одну соломинку поднимают. Семь раз примерь — один отрежь. Семеро одного не ждут.

«Это все про зверей».

«Эти пословицы одинаковые, здесь везде семь есть».

132

2. Определение способности детей на разном материале восполнить недостающие звенья целого.

Математический материал

Учащимся дается лист бумаги, на котором напечатаны примеры с пропущенными числами.

Задание: «Вставь пропущенные числа так, чтобы примеры были решены верно». Всего даны три постепенно усложняющихся столбика примеров (пропущено одно число, два числа, три числа), в каждом столбике — примеры одинаковой сложности:

1	2	3
$\dots + 3 = 11$	$4 + 3 + \dots = 17$	$\dots + \dots \times 2 = 16$
$\dots - 8 = 7$	$18 - 7 - \dots = 4$	$\dots \times 3 - \dots = 11$
$\dots \times 4 = 16$	$1 + \dots - 4 = 6$	$\dots + \dots - 6 = 9$
$5 + \dots = 19$	$\dots \times 3 - 5 = 13$	$18 - \dots \times 2 = 14$
$\dots + \dots = 17$	$\dots + 5 - 4 = 3$	$20 - \dots + \dots = 17$
$18 - \dots = 3$	$9 + 4 + \dots = 16$	$\dots + 13 - \dots = 15$
$\dots - \dots = 9$	$\dots + 5 = 18$	$5 \times \dots - \dots = 12$
$\dots \times \dots = 20$	$7 \times \dots - 5 = 9$	$\dots \times 3 + 7 = 19$

Приведенные задания можно выполнять, начиная с любого столбика.

За каждый правильно решенный пример учащийся получает один балл, максимальное количество баллов, которое может набрать ученик при выполнении этого задания, равно 24.

Лингвистический материал

Учащимся дается лист бумаги, на котором напечатаны слова с пропущенными буквами. Задание: «Вставь буквы так, чтобы получилось слово». Всего дано три постепенно усложняющихся столбика слов (пропущены одна буква, две буквы, три буквы), в каждом столбике — слова одинаковой сложности.

1	2	3
и — ро	д-р - во	п-----а
Г — ра	з — м — к	с-----об
п — ле	к — м — нь	в-----а
р — ка	х-л - д	б-----он
т — ло	п — с — к	ш-----а
в — ра	к — з — л	л-----а
н — га	з — л — нь	з-----о
л — жа	т — л — га	д-----а

Приведенные задания можно выполнять, начиная с любого столбика.

За каждое правильно восстановленное слово школьник получает один балл, максимальное количество баллов, которое может набрать ученик при выполнении этого задания, равно 24.

ВНЕШНИЕ ВИДЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРАКТИЧЕСКОГО ПСИХОЛОГА ОБРАЗОВАНИЯ

133

Литературный материал

Ребенку даются последовательно три карточки, на которых напечатаны коротенькие рассказы с пропущенным содержанием. Задание: «Здесь написаны начало и конец рассказа, очень коротко дополни его содержание».

Карточки предъявляются в такой последовательности:

1. Дети пошли в лес.

Поэтому, не дойдя до леса, они бегом бросились домой. 2. Таня зашла за Катей и позвала ее гулять.

Тогда Таня решила остаться и помочь подруге. 3. Зима наступила неожиданно.

«Зимой всегда так красиво», — сказала мама.

Ответы оцениваются определенным количеством баллов:

◆ дополнение логичное, красочное, с элементами воображения — 6 баллов;

- ◆ дополнение логически верное, но очень лаконичное — 4 балла;
- ◆ дополнение логически не связано с концом — 2 балла;
- ◆ вообще не может дополнить — 0 баллов. *Наглядно-образный материал*

Школьнику последовательно предъявляются три сюжетные картины. В каждой картине часть изображенного сюжета закрыта листом белой бумаги.

1. Репродукция картины Успенской «Дети»: мальчик сидит посреди комнаты на стуле, ноги у него в тазу с водой (должен, очевидно, мыть ноги), в одной руке он держит куклу и поливает ее водой из кружки, которую держит в другой руке. Рядом стоит девочка, с испугом смотрит на брата и прижимает к себе другую куклу, боясь, что и этой кукле достанется. Убегают испуганная кошка. Листом белой бумаги закрывается таз, кукла и кружка в руках мальчика — теперь не видно, что делает мальчик.

2. Репродукция картины В. Васнецова «Аленушка». Листом белой бумаги закрывается фигура девушки — остается лес, пруд, камни.

3. Репродукция картины В. Васнецова «Снегурочка». Листом белой бумаги закрывается фигура Снегурочки — видна только опушка зимнего леса, следы на снегу, вдаль — огоньки деревни.

Задание: «Рассмотри внимательно картину. Что можно здесь нарисовать, чтобы восстановить картину полностью?» (Разумеется, предварительно необходимо выяснить, не видел ли ребенок эти картины раньше.)

134 Часть I. Введение в практическую психологию образования

Ответы оцениваются определенным количеством баллов:

- ◆ осмысливает всю ситуацию в целом, дорисованный образ логически вытекает из анализа ситуации — 8 баллов;
- ◆ ситуацию осмысливает с некоторой помощью психолога, дорисовывает оправданный ситуацией образ после наводящих вопросов — 6 баллов;
- ◆ дорисовывает целостный образ, не оправданный ситуацией, — 4 балла;
- ◆ дорисовывает отдельные детали — 2 балла;
- ◆ ничего не может дополнить — 0 баллов.

3. Определение способности связывать отдельные объекты в одно целое.

Математический материал

Даются три числа в такой последовательности: 2, 6, 4. Каждое число на отдельной карточке. Задание: «Придумай (составь) пример». Если ребенок затрудняется выполнить задание в таком виде, ему дается набор математических знаков (-, +, =), чтобы он мог расставить их между цифрами.

Лингвистический материал

Даются три слова в такой последовательности: окно, стоять, стол. Каждое слово на отдельной карточке. Задание: «Придумай (составь) одно предложение, в которое вошли бы все эти слова».

Литературный материал

Даются три слова: девочка, дерево, птица. Каждое слово на отдельной карточке. Задание: «Придумай небольшой рассказ по этим словам».

Наглядно-образный материал

Даются три картинка, каждая — отдельно. На одной нарисована девочка, на другой — дерево, на третьей — птица. Задание: «Опиши, как выглядела бы одна картинка, на которой нарисованы девочка, дерево, птица».

В качестве примера приведем оценки за выполнение первого задания (остальные оцениваются аналогично):

- ◆ составляет пример сразу — 8 баллов;
- ◆ составляет пример не сразу (перебирает цифры) — 6 баллов;
- ◆ требуются знаки для составления примера — 4 балла;
- ◆ не может составить пример — 2 балла.

Анализ результатов проведения указанных функциональных проб позволяет выделить индивидуально-психологические различия между детьми. По успешности выполнения и в зависимости от того, при работе с каким материалом — математическим, лингвистическим, литературным,

основные виды деятельности практического психолога образования /2Б

наглядно-образным — ребенок достигает сравнительно (с самим собой!) высоких успехов, он может быть отнесен к одной из шести групп:

» 1 группа («сильная») — учащиеся, выполняющие все задания на высоком уровне;

- « II группа («слабая») — учащиеся, выполняющие все задания на низком уровне;
- « III группа («математическая») — учащиеся, успешнее выполняющие задания на математическом материале;
- « IV группа («наглядно-образная») — учащиеся, успешнее выполняющие задания на наглядно-образном материале;
- + V группа («литературная») — учащиеся, успешнее выполняющие задания на литературном материале;
- * VI группа («лингвистическая») — учащиеся, успешнее выполняющие задания на лингвистическом материале.

4. Выявление индивидуальных особенностей восприятия учебного и неучебного материала.

Воспринимать материал — это всегда значит как-то осмыслить и так или иначе к нему отнестись. В качестве экспериментального материала можно использовать сказку Дж. Родари «Пятерка с плюсом». Герои сказки — цифры, с которыми производятся определенные математические действия (математическое содержание), в то же время в ней есть сюжет, приключения, характеристики действующих героев (литературное содержание), кроме того, это сказка, т. е. простор фантазии.

Школьнику сказка читается один раз. Занятие проводится индивидуально, с каждым ребенком. Перед чтением сказки ребенку говорят: «Сейчас я прочитаю тебе сказку, а ты потом мне скажешь, понравилась она тебе или нет».

После чтения психолог спрашивает, понравилась ли ребенку сказка, а потом добавляет: «Интересно, а как ты запомнил эту сказку? Расскажи ее мне».

Таким образом, в инструкции не говорится о том, чтобы ребенок запомнил сказку, она ориентирует учащихся только на отношение к сказке — понравилась или не понравилась. Но содержание сказки простое, и вполне естественно, что дети непроизвольно должны были запомнить ее.

Текст сказки, предъявляемый детям (по сравнению с оригиналом он несколько сокращен):

~ Караул! Спасите! — кричала бедная Пятерка, что есть мочи улепетывая по улице.

— Что с тобой? Что случилось?

136 _____ Часть I. Введение в практическую психологию образования

— Что! Неужели вы не видите, что за мной гонится Вычитание? Если оно меня догонит, случится такое несчастье!..

И несчастье случилось, да еще какое! Вычитание подскочило к бедняжке сзади, сграбастало ее за шиворот и ну полосовать своей острой-преострой шпагой, которую все принимали за обыкновенный минус. Только ключья полетели от бедной Пятерки, и неизвестно, осталась бы от нее хоть одна-единственная единица, если бы на ее счастье мимо не проехала машина. Вычитание оглянулось на минутку, а Пятерка — быстрее в сторону, юркнула в первое попавшееся парадное и забила в самый темный угол. Однако она уже не была больше Пятеркой, а стала Четверкой, да вдобавок еще с разбитым носом.

Сидит Четверка ни жива ни мертва — и вдруг раздался голосок, такой ласковый: «Бедняжка! Кто это тебя так отделал? Ты подралась со своими подружками?»

О, если бы Четверка сразу разглядела, кто это говорит таким сладким голоском! Перед Четверкой стояло Деление собственной персоной. Бедная Четверка пропищала чуть слышно: «Добрый вечер», — и попробовала было бочком протиснуться к выходу. Но Деление оказалось проворнее. Оно выхватило свои страшные ножницы и — трах! — разрезало горемыку пополам. Не стало больше Четверки. Вместо нее оказались две Двойки. Одну Деление запихало себе в карман, а другая не растерялась и опрорхнула — за дверь. Перебежала через улицу и чуть не на ходу вскочила в трамвай.

«Когда-то я была Пятеркой, — плакала она, — а теперь смотрите, что от меня осталось — Двойка!» Все ученики, что ехали в трамвае, вскочили со скамеек и со всех йог кинулись от нее, потому что никому не хотелось иметь дело с Двойкой... Кондуктор покосился на Двойку и сердито сказал: «Ездят тут всякие! Невелика птица, могла бы и пешочком пройти». — «Так я же не виновата!» — закричала сквозь слезы бывшая Пятерка. Она покраснела и на первой же остановке выскочила из трамвая. И тут она наступила кому-то на ногу. «Ой! Простите, пожалуйста, синьор», — залепетала она. Но синьор не рассердился. От удивления Двойка открыла глаза... и вдруг узнала! Ба! Да ведь это же старое доброе Умножение. Ни у кого на свете нет такого доброго сердца, как у старого Умножения. Оно — раз! — и умножило Двойку сразу на три! И получилась

не просто Пятерка, а Пятерка с плюсом. Потому что все учителя вместо шестерки всегда ставят пятерку с плюсом.

Внешне действия каждого ребенка одинаковы: сидит, слушает сказку. Как правило, сказка детям нравится, и они — мимикой и жестами — выражают свое удовольствие.

Мыслительная деятельность протекает у каждого по-своему. Каждый выделяет в ней самое существенное со своей точки зрения, рас-

пН^{nRHbK}JU^{ВИДЬ1}л^{еятельность}ти практического психолога образования _____ 137

твляет свои смысловые акценты в зависимости от того, что ему интереснее, понятнее, на что было направлено его внимание.

Для сравнения приведем пересказы, сделанные двумя наиболее характерными группами учащихся — «математической» и «литературной». Первые передают содержание сказки сжато, без эмоций, без подробностей приключения Пятерки. Пятерку они восприняли только как число, с которым производятся определенные математические преобразования.

Вот как передает содержание сказки мальчик-«математик»: «От Пятерки отняли единицу, получилась Четверка. Деление разделило Четверку на два, получилось Два. Умножение умножило Два на Три, но получилось 5+, потому что это сказка: Шесть должно получиться».

У детей из «литературной» группы в пересказе есть и эмоциональность, и образность, и последовательность приключений Пятерки, пет одного — математического содержания.

Вот типичный для этой группы рассказ девочки: «На улице была Пятерка. Она бежала. Кто-то кричал: "Пятерка! Что с тобой?" Пятерка крикнула, что за ней гонится Деление, и если Деление ее догонит, то случится несчастье. Ей не поверили. По правде, случилось большое несчастье. Ее догнало Деление и стало колоть ее своими острыми концами. Потом из нее получилась Четверка и то с отрезанным носом. Когда она забилась в парадное, в угол, то тогда кто-то там ласково ее позвал, а Четверка пропищала тоненьким голосом еле-еле:

"Здравствуйте" — и только хотела протиснуться к выходу, как ее схватили и разрубили и получилась Двойка, и т. д.»

Если спросить детей, не передавших математического содержания сказки, как получить из пяти четыре, из четырех два, то, как правило, они легко отвечают на эти вопросы. Эти математические действия им хорошо знакомы. Однако они часто находятся под таким сильным впечатлением от сказки, что дают совершенно неожиданные ответы. Так, один мальчик на вопрос, что нужно сделать, чтобы получить из Пятерки Четверку, ответил: «Нужно шпагой отсечь от Пятерки кусочек». Ребенка захватил сюжет сказки, и, отвечая на вопрос, он оставался еще под впечатлением приключений героини. Только когда его спросили: «А на уроке математики как бы ты получил 4 из 5?» — ответил: «Я бы от 5 отнял 1».

Очевидно, что данное математическое действие ему хорошо знакомо, но в сказке он не обратил на него внимания, поскольку основное, главное, он увидел в приключениях Пятерки, а не в ее математических преобразованиях. Математическая сторона сказки прошла

138 _____ Часть I. Введение в практическую психологию образования

мимо его сознания, не затронув его интересов. Анализируя услышанное, ребенок вычленил и обобщил те элементы сказки, которые лично для него оказались наиболее существенными, важными. Интерес к сюжету, к литературно-образному началу направлял мыслительную деятельность мальчика во время слушания сказки на отбор основных моментов приключений Пятерки, ее характеристики, поведения и т. д.

У представителей «математической» группы мыслительная деятельность при слушании сказки, очевидно, протекала иначе. Они так же вычленили и обобщали существенные элементы содержания сказки. Но существенное они видели в другом. Приключения Пятерки их не привлекали. Интересы, способности к математике направили мыслительную деятельность этих детей на выявление математических преобразований Пятерки. Встреча цифры с конкретным математическим действием и получение определенного результата — вот это интересно, легко запоминается, с удовольствием рассказывается. Надо заметить, что такие дети обычно заканчивают свой рассказ объяснением, что $2 \times 3 = 6$, и только потому, что это сказка, получалось $5 +$. Результат их очень смущал, казался им неестественным. В то же время дети «литературной» группы просто не обратили на него внимания, им все равно, какое число получится в результате умножения, важно то, что приключения завершились благополучно.

Пересказ сказки, таким образом, позволяет выявить яркие индивидуальные различия детей в восприятии, осмыслении и воспроизведении одного и того же материала.

Итак, при выполнении одного и того же задания в совершенно одинаковых условиях результаты получаются различные, так как умственная деятельность детей осуществляется под влиянием их разных способностей и интересов.

Отсюда можно сделать несколько выводов, представляющих интерес для практической работы с детьми.

Во-первых, в восприятии, осмыслении, запоминании и воспроизведении одного и того же материала наблюдаются яркие индивидуальные различия.

Во-вторых, по характеру восприятия и воспроизведения материала можно в какой-то степени судить об интересе учащихся к тому или иному учебному предмету, области знаний.

В-третьих, в этом избирательном отношении к материалу проявляется направленность умственной деятельности учащихся: одни произвольно уделили основное внимание математическому содержанию

И4 в-четвертых, они указывают на возможные различия в восприятии детьми учебного материала, рассказа учителя.

Когда учитель объясняет, рассказывает что-то в классе, он уверен, что те, кто его внимательно слушают, усваивают в учебном материале именно то, что он считает главным, наиболее существенным. Однако это совсем не так. Для того чтобы учитель был уверен, что дети воспримут в учебном материале именно то, что он считает самым важным, необходимо, опираясь на знания индивидуальных особенностей учащихся, так построить работу на уроке, чтобы направить сознание каждого ребенка на восприятие именно того смысла материала, который является в данной ситуации основным.

Психологический диагноз
Важный этап психодиагностической работы психолога — *формулировка заключения об основных характеристиках изучавшихся компонентов психического развития или формирования личности ребенка*, иными словами — **психологический диагноз**. Это центральный, по определению Л. С. Выготского — узловой, этап, во имя которого разворачиваются все предшествующие и исходя из которого могут строиться последующие. Диагноз не просто ставится по результатам психологического обследования, но обязательно предполагает соотнесение полученных в обследовании данных с тем, как выявленные особенности проявляются в так называемых жизненных ситуациях (жизненные показатели). Большое значение при постановке диагноза имеет возрастной анализ полученных данных, причем с учетом зоны ближайшего развития ребенка.

Серьезную ошибку видел Л. С. Выготский в попытке подходить к диагнозу как установлению ряда симптомов или фактических данных. Он подчеркивал, что при научном диагнозе, базирующемся на известных симптомах, идя от них, мы констатируем некий процесс, лежащий в основе этих симптомов. Иными словами, мы учитываем не только наличие определенных симптомов, но и вызывающие их причины. При этом следует иметь в виду, что возможна, с одной стороны, чрезмерная общность и неопределенность выводов, с другой — слишком большая их категоричность и однозначность. И то и другое недопустимо, так как закрывает возможность реальной работы по развитию ребенка.

140 Часть I. Введение в практическую психологию образования

По мнению К. Роджерса, при изучении поведения ребенка не только в лабораторных, но и в реальных жизненных ситуациях мы должны понимать, что получаемые психологические данные отличаются и должны отличаться определенной, допустимой степенью неточности. Он справедливо утверждал, что есть большая разница между достоверностью полученных в конкретном исследовании или обследовании данных и достоверностью вывода. Выводы всегда относительно, поскольку делаются на основании экспериментов или наблюдений, проведенных по одной или нескольким из возможных методик и направлений и одному из возможных способов интерпретации данных. Таким образом, диагноз должен основываться на критическом и осторожном истолковании данных, полученных из разных источников.

Как показывает опыт, значительные трудности в постановке диагноза связаны с недостаточно четким представлением детского психолога о границах своей профессиональной компетенции.

Существует две основные формы отставания в развитии:

1) отставание, связанное с органическими нарушениями нервной системы и требующее клинико-психологической или медицинской диагностики и теории;

2) временное отставание и неадекватное поведение, связанные с неблагоприятными внешними и внутренними условиями развития практически здоровых детей.

Важно, чтобы в тех случаях, когда у психолога возникают подозрения о патопсихологическом или дефектологическом характере выявленных нарушений, он не пытался сам поставить диагноз, а рекомендовал родителям и в тактичной форме убеждал их обратиться в соответствующие учреждения. То же относится и к проблеме социальных факторов, обусловивших ту или иную характеристику ребенка. Психологический диагноз должен ставиться психологом в строгом соответствии с профессиональной компетенцией и на том уровне, на котором может осуществиться конкретная психолого-педагогическая коррекция или другая психологическая помощь.

Формулировка диагноза обязательно должна содержать и прогноз — профессионально обоснованное предсказание пути и характера дальнейшего развития ребенка. Причем прогноз, как отмечалось, в двух направлениях: при условии, если с ребенком будет своевременно проведена необходимая работа, и при условии, если такой работы с ним своевременно проведено не будет. Следует тщательно

планировать виды деятельности практического психолога образования III

рассуждать, кому и в какой форме сообщать о диагнозе и прогнозе психического и личностного развития ребенка. Подчеркнем еще один важный момент: знакомя с диагнозом заинтересованных в нем людей — воспитателей, учителей, родителей, детей, — его прежде всего нужно перевести на понятный всем язык, очистить от научной терминологии, иначе диагноз не будет понят, а труд психолога окажется напрасным.

Практические рекомендации

Последний этап — *разработка рекомендаций, программы психокоррекционной работы с детьми, составление долговременного (или иного) плана развития способностей или других психологических образований*. Напомним, что мы рассматриваем практическую психодиагностику в неразрывном единстве с задачами психического и личностного развития ребенка или коррекции этого развития. Д. Б. Эльконин считал, что в отношении всех детей, как отстающих в развитии, так и опережающих своих сверстников, стоит вопрос о своевременной диагностике для предупреждения возможных отрицательных последствий в развитии личности, своевременной педагогической коррекции.

Программы коррекции и развития обычно включают *психологическую и педагогическую* части.

Психологическая часть развития и коррекции планируется и осуществляется психологом.

Педагогическая часть составляется на основе психологических рекомендаций совместно психологом и воспитателем, учителем, классным руководителем, директором образовательного учреждения, родителями — в зависимости от того, кто будет работать с ребенком, и выполняется педагогами и родителями с помощью и под постоянным наблюдением практического психолога.

Рекомендации, даваемые психологом педагогам, родителям, детям, должны быть конкретными и понятными тем, кому они предназначены. // С. Выготский совершенно справедливо предупреждал: «Такие стереотипные формулы педагогических назначений, как индивидуальный подход или вовлечение в коллектив, решительно ничего не говорят педагогу, ибо, во-первых, они не указывают, каким способом это осуществить, а во-вторых, не говорят ничего о том, какое конкретное содержание должно быть вложено в индивидуальный подход или вовлечение в коллектив. Педагогическое назначение, если оно хочет быть выведенным из научного исследования и само составлять

его важнейшую практическую часть, которая одна только и может доказать истинность исследования в целом, должно быть конкретным содержательным, давать совершенно определенные, четкие, ясные указания относительно мероприятий, применяемых к ребенку, и явлений, которые должны быть устранены у ребенка этими мероприятиями» (1983, т. 5, с. 32).

Работа психолога по глубокому изучению психического и личностного развития ребенка осуществляется в разных формах: психологической консультации, беседы (одноразовой, многократной — в зависимости от обстоятельств), психологического обследования (постановка психологического диагноза), более или менее продолжительных наблюдений за детьми в разнообразных ситуациях. При этом всегда преследуется одна цель — на основе полученных фактов дать конкретную рекомендацию. Словами К. Роджерса можно сказать, что работа

практического психолога направлена на изучение психических феноменов в реальных жизненных ситуациях и в неэкспериментальных формах.

Содержание и адресат рекомендаций зависят от сложности вопроса и области его разрешения. Психолог всегда несет полную ответственность за осуществление рекомендации и конечный результат. Еще раз подчеркнем, что сделать выводы о возможных педагогических мероприятиях, стимулирующих развитие детей, психолог имеет право только в том случае, если он не ограничивался лишь констатацией уровня развития ребенка, а получил, проанализировал достаточно полную психологическую информацию о нем. Рекомендации воспитателям, учителям, родителям по работе с детьми можно давать лишь в контексте понимания целостной личности, в совокупности всех ее качеств и свойств. При этом необходимо иметь в виду, что стержнем личности является ее мотивационная сфера. Строение и характер любых психических качеств зависят от направленности личности человека, от их связи с остальными его свойствами и от той функции, которую эти свойства исполняют в общей системе поведения человека. Всякая черта приобретает другое содержание в зависимости от связей структуры личности, от ее общей направленности и от возрастных психических особенностей ребенка (Божович Л. И., 1968). Г. И. Челпанов подчеркивал, что самая главная ошибка современной индивидуальной психологии заключается в том, что она исходит из предположения *атомистического* характера душевной жизни. Она думает, что личность складывается из тех отдельных признаков или явлений (внимания, памяти и т. п.), которые она исследует, забывая, что самые

«Н"ВНbig виды деятельности практического психолога образования _____ 143

«д признаки или явления предваряются существованием целого душевной жизни, т. е. того, что является основой личности. Расчленяя изучаемую душевную жизнь на части, исследователи забывают, что отдельные способности, например внимание, память и т. п., в *целом душевной жизни часто проявляются иначе, чем когда мы их исследуем изолированно, в отдельности*. В качестве иллюстрации того, как иногда перенесение результатов исследования изолированно действующих способностей на всю душевную жизнь может приводить к ложным выводам, я приведу следующий пример. Положим, нужно определить психическую работоспособность того или другого лица или класса лиц. Для этой цели, по методу Крепелина, измеряется *внимание*, и именно следующим образом. Испытуемых лиц заставляют производить сложение, и после известного промежутка времени работа приостанавливается, и экспериментатор высчитывает количество сделанных ошибок и количество произведенных сложений. Количество произведенных сложений и количество ошибок, которое приходится на больший или меньший промежуток времени, является показателем большей или меньшей работоспособности. По моему мнению, при помощи таких опытов можно определить работоспособность только к производству вычислений; это есть работоспособность счетовода, а отнюдь не работоспособность человека, работающего настоящим умственным трудом, ибо в этом последнем привходят такие факторы, которые в упрощенном эксперименте совсем не имеются налицо. В настоящей умственной работе присоединяются такие факторы, как умственный интерес и т. п., которые или очень увеличивают, или очень уменьшают работоспособность. Хотя, бесспорно, работоспособность зависит от внимания, но не следует забывать, что *само внимание находится в зависимости от целого духовной жизни*. Поэтому все эти исследования работоспособности никакой практической цены иметь не могут.

Понимание этого позволяет прогнозировать развитие и поведение ребенка в зависимости от условий его жизни, прежде всего — от воспитания и обучения.

Итак, *диагностико-развивающее (коррекционное) направление* в работе детского психолога занимает одно из ведущих мест. Психолог Практически постоянно находится в ситуации, которая вынуждает его Искать, определять психологические причины, основания того или иного поведения детей и школьников, их отношения к игре, учению, товарищам, взрослым, труду, их успехов или неудач в какой-либо Деятельности, осуществлять коррекцию выявленных недостатков,

144 _____ Часть I. Введение в практическую психологию образование

составлять перспективную программу развития каждого ребенка и многое другое. Можно сказать, что психологическая служба — это постоянный процесс решения проблем. Не случайно специальные принципы и техники решения проблем в работе школьного психолога обсуждаются и разрабатываются очень многими авторами.

Почти все исследователи, работающие в области практической психологии, отмечают роль **личности самого психолога**, осуществляющего диагностико-коррекционную, диагностико-

воспитывающую деятельность. Ширина и глубина, а также правильность психологического заключения являются не только функцией удачно подобранных и валидных психодиагностических методов, но и до определенной степени результатом успешного личного взаимодействия психолога с ребенком, которое требует терпения, находчивости, умения контролировать свое поведение, способности вызывать положительное отношение к себе, чувство симпатии и доверия. Психолог развивает в себе особое состояние эмпатического сопереживания с установками, чувствами, опытом и поведением другого человека.

Эффективность работы психолога (подчеркнем это еще раз) *зависит прежде всего от уровня его профессиональной квалификации*, которая помимо безусловного знания детской и педагогической психологии предполагает соответствующий уровень владения самыми разнообразными психологическими методами обследования ребенка, достаточно высокое собственное интеллектуальное и личностное развитие. Только все вместе взятое позволяет ему грамотно интерпретировать полученные диагностические данные, делать заключения на основании анализа этих данных о невидимых психических процессах, состояниях и признаках, об условиях, необходимых для дальнейшего развития ребенка и т. п. *Й. Шванцара* специально обращает внимание на то, что интерпретация является прежде всего функцией синтетических способностей психолога и никогда не может вытекать из всего процесса в виде некоего механического продукта постоянной диагностической схемы (1978).

15. Ориентировочные нормы продолжительности различных видов работы практического психолога образования

Для того чтобы сам психолог и администрация образовательного учреждения могли представить временные затраты на различные виды профессиональной работы, приводим ориентировочные нормы деятельности, полученные в результате обобщения опыта отечественных психологов в системе образования (табл. 1).

Таблица 1 Виды работ практического психолога образования и ориентировочные нормы их продолжительности

№ п/п	Вид работы	Среднее время, час	Примечания
1	Индивидуальная психодиагностическая работа, подготовка к обследованию, его проведение и обработка результатов оформления заключения и рекомендаций	3,5-6,0	Из расчета на 1 чел.
2	Групповая психодиагностическая работа, подготовка к обследованию, его проведение и обработка результатов, оформление заключения и рекомендаций	16-20	Из расчета на 15 чел.
3	Индивидуальная и групповая консультативная работа с учащимися, оформление результатов	1,5-3,0	На одну беседу
4	Индивидуальная развивающая и психокоррекционная работа, включая подготовку, проведение и	30-60	На один цикл

	оформление результатов		
5	Подготовка и проведение педагогического консилиума, оформление результатов	5-7	На один консилиум (без учета диагностической работы)
6	Индивидуальное и групповое консультирование родителей, оформление результатов	1,5-2,5	На одну беседу
7	Индивидуальное и групповое консультирование педагогов, оформление результатов	1,0-2,5	На одну беседу

Продолжение Б

146

Часть I. Введение в практическую психологию образования

Таблица 1 (продолжение)

№ п/п	Вид работы	Среднее время, час	Примечания
1	2	3	4
8	Деловые игры, тренинги и другие формы активной психологической работы с педагогами, включая подготовку, проведение и оформление результатов	30-40	На один цикл
9	Подготовка и выступление на педсовете, методическом объединении, родительском собрании и др., оформление результатов	1-4	На одно мероприятие
10	Подготовка и проведение «психологических часов» для детей, оформление результатов	1,5-3,0	На одно занятие
11	Ежедневное и итоговое оформление документации	0,5-1,0	
12	Методическая работа	12	В неделю
Для психологов, работающих в центрах, дополнительно			
13	Подготовка и проведение семинаров практических психологов учреждений; оформление результатов	2-4	На одно занятие
14	Проведение массовых обследований по заказам школ (с учетом диагностической работы), оформление заключения и	40-60	На группу обследуемых 15-30 чел.

	рекомендаций		
15	Участие в совещаниях, заседаниях управлений образования и других управленческих учреждений	По потребности	
16	Участие в работе медико-психолого-педагогических комиссий по делам несовершеннолетних и др.	То же	
17	Подготовка к аттестации работников низовых звеньев службы, оформление результатов	То же	

(-уиовные виды деятельности практического психолога образования) Н7

§ 7. Кабинет психолога в учреждении образования

Кабинет психолога — это рабочее место специалиста, выполняющего сложную и разностороннюю деятельность, отвечающую определенным целям и задачам. Помещение, в котором работает психолог, должно быть организовано и оснащено таким образом, чтобы обеспечить ему эффективное исполнение профессиональной деятельности. В соответствии с этим рабочее место психолога должно отвечать определенным требованиям.

расположение кабинета психолога. Кабинет психолога должен быть расположен в доступном, удобном месте, так чтобы его можно было легко обнаружить. Целесообразно отвести под кабинет помещение на первом этаже здания. Такое расположение дает возможность оперативно обращаться к психологу, а также позволяет посетителям избежать лишних контактов и при необходимости соблюсти конфиденциальность встречи.

Кабинет психолога должен быть территориально изолирован. Он не может быть проходным или смежным помещением (например, быть объединенным с учительской комнатой, кабинетом завуча и пр.). Помимо территориальной важна также достаточная звуковая изоляция.

Организация рабочего пространства кабинета. Пространство кабинета должно быть организовано в соответствии со спецификой профессиональной деятельности психолога. Исходя из этого, рекомендуется деление кабинета на несколько **рабочих зон**, имеющих различную функциональную нагрузку:

♦ *зона ожидания приема.* Эта часть кабинета выполняет функцию своеобразной приемной, где обращающиеся к психологу дети и взрослые могут удобно разместиться и подождать. Здесь могут находиться информационные стенды, библиотечка специальной психолого-педагогической литературы для родителей, подборка популярных тестов для самодиагностики, красочные детские журналы, настольные игры и другие материалы, позволяющие с пользой провести время ожидания. Во время работы психолога с ребенком родители могут выполнять здесь предназначенные для них задания (заполнение анкет, опросников и т. д.);

♦ *зона диагностической работы.* Данная часть кабинета предназначена для проведения обследований (в индивидуальной или групповой форме). Здесь ничто не должно отвлекать внимание детей, мешать им сосредоточиться на предлагаемых заданиях. Диагностические материалы, необходимые психологу для работы, должны

148

Часть I. Введение в практическую психологию образования

быть систематизированы и удобно размещены в специальных шкафах, так чтобы ими было удобно воспользоваться;

♦ *зона коррекционно-развивающей работы.* Многообразие форм коррекционно-развивающей работы предполагает соответствующее оснащение этой зоны психологического кабинета. Для занятий с детьми здесь могут быть расставлены индивидуальные столы-парты, доска,

фланелеграфы, мольберт и пр. Для проведения игровых занятий, сказкотерапии и др., в ходе которых предполагается свободное размещение детей на полу, в кабинете обязательно должен быть ковер (или ковровое покрытие), а также разнообразный игровой материал (мягкие игрушки, куклы-марионетки и т. д.);

♦ *зона консультативной работы.* Эта часть кабинета предполагает создание доверительной и свободной обстановки, помогающе[!] посетителю, пришедшему на прием к психологу, спокойно обсудить волнующие его проблемы. Способствуют этому (помимо профессионализма самого психолога) такие элементы интерьера, как удобные, уютные кресла, композиции из комнатных растений, панно из природных материалов, а также общая цветовая гамма обстановки, выдержанная в мягких, пастельных тонах;

♦ *зона релаксации и снятия эмоционального напряжения.* Кабинет психолога может служить местом эмоциональной разгрузки как для детей, так и для взрослых (учителей, воспитателей). Выполнение этой функции предполагает создание расслабляющей, успокаивающей обстановки. Мягкое, ворсистое покрытие на полу, естественная зелень комнатных растений, большой аквариум с подсветкой, легкое журчание фонтанчика, негромкое звучание спокойной музыки — все здесь должно способствовать успокоению, снятию накопившейся усталости и раздражения. Большое значение для восстановления душевного равновесия имеет возможность побыть наедине с самим собой, на время отключиться от окружающей действительности. Дети могут сделать это, забравшись в небольшой матерчатый вигвам или домик-теремок;

♦ *личная зона психолога.* В кабинете обязательно должна быть предусмотрена личная зона психолога, необходимая ему для подготовки к работе (занятиям, консультациям и пр.), обработки данных, хранения материалов обследования, рабочей документации, методической литературы, пособий и пр.

виды деятельности практического психолога образования 149

В соответствии с такой организацией психологического кабинета телесообразно выделить для него помещение, состоящее из нескольких комнат (рис. 1).

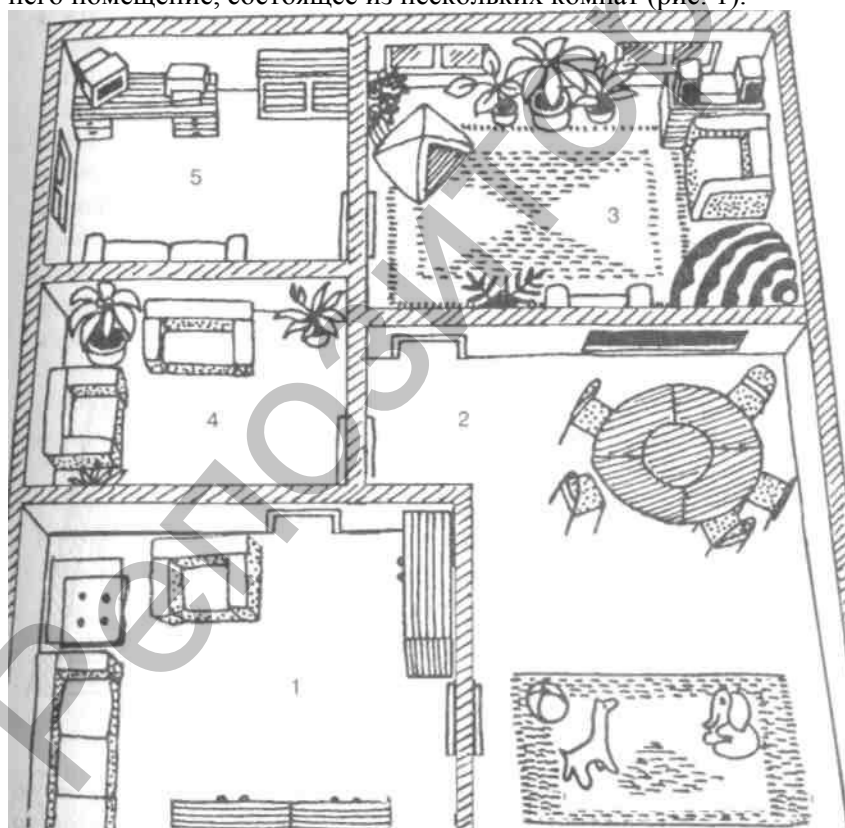


Рис. 1. Кабинет психолога, состоящий из нескольких помещений.

1 — зона ожидания приема; 2-3 — зоны коррекционно-развивающей и консультирующей работы; 4 — зона релаксации; 5 — зона диагностической работы и личная зона психолога

Проект типовых зданий отечественных школ и детских садов не предусматривает наличие специального помещения для психологической работы. Поэтому кабинет психолога располагается, как правило, в классной комнате или в каком-либо подсобном помещении,

состоящем обычно из единственной комнаты. В этом случае помещение кабинета используется как многофункциональное.

150 _____ Часть I. Введение в практическую психологию образования

Перед психологом возникает задача рационального использования пространства и вынужденного объединения рабочих зон, каждая из которых должна выполнять не одну, а несколько функций например:

- ◆ зона консультативного приема и релаксации;
- ◆ зона диагностическо-коррекционной работы (рис. 2).

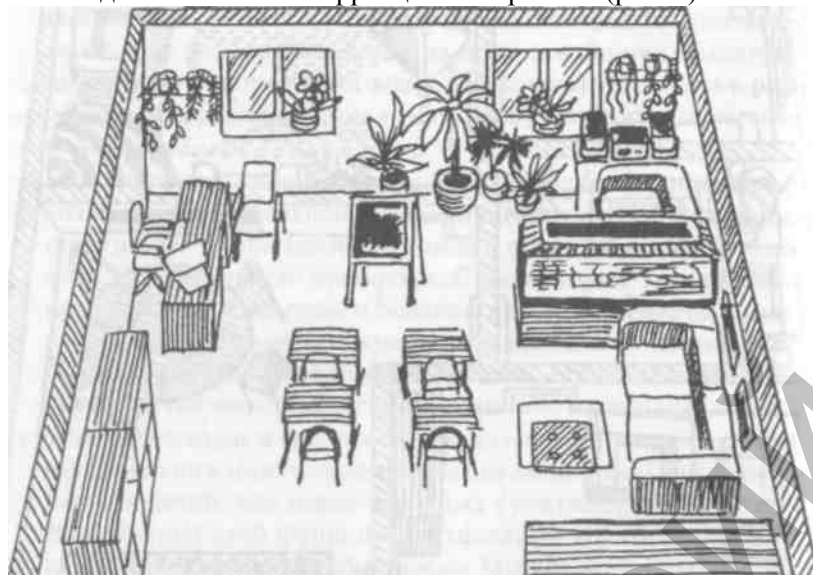


Рис. 2. Кабинет психолога с объединением рабочих зон

Оформление кабинета. В психологическом кабинете огромную функциональную нагрузку приобретает интерьер, подбор которого является специальной дизайнерской задачей. Общим правилом оформления помещений, используемых для психологической работы, является создание спокойной, ненавязчивой, не подавляющей, не отвлекающей обстановки.

Общим ориентиром могут служить следующие рекомендации¹: ◆ в психологическом кабинете для окрашивания потолка рекомендуется голубой цвет, возможен подвесной светящийся потолок; ' Рекомендации ЦНИИ «Электроника».

оснпвные виды деятельности практического психолога образования _____ Ш

стены светло-желтые, светло-зеленые (в южных регионах — светло-голубые тона), возможна обивка стен драпировочной тканью, что способствует дополнительной звукоизоляции;

4 в оформлении кабинета желательно использовать элементы ландшафто-терапии (фотообои, слайды с динамической подсветкой по периметру, панно с изображением пейзажей, естественные краски которых содержат основную гамму цветов от голубого до зеленого, декоративно-художественные композиции из комнатных растений);

+ полы со звукоизоляционным слоем: рекомендуется мягкое ковровое покрытие темно-зеленого цвета или других природных цветов (однотонных или в сочетании: песочный, темный беж и т. п.);

« желательно использовать двойные двери или двери с тамбуром;

+ окна при необходимости (просмотр видеозаписей, слайдов) должны завешиваться шторами из плотной светонепроницаемой ткани в тон стен, что создает зрительное увеличение комнаты;

◆ расположенные в кабинете кресла должны быть мягкими или полумягкими, с удобными спинками и подлокотниками, а в зоне релаксации — с подголовниками или высокими спинками.

В помещениях для психологической работы *не рекомендуется*:

◆ использовать блестящие поверхности;

◆ использовать лампы накаливания (люминесцентные лампы почти не искажают цвет, тогда как излучение ламп накаливания насыщено теплыми тонами, из-за отсутствия в спектре ламп накаливания синего и фиолетового излучения холодные тона окружающей обстановки выглядят серыми и грязными);

◆ цветовая подсветка не должна быть яркой и мелькающей;

◆ не рекомендуется одновременное использование всех компонентов ландшафт- и фитотерапии, их расположение необходимо продумать таким образом, чтобы они не становились отвлекающими факторами.

Удобная и функциональная мебель, разумно подобранная и расставленная, является неотъемлемой частью интерьера психологического кабинета. К числу обязательных компонентов меблировки относятся:

- ◆ рабочий стол психолога;
- ◆ шкафы (для хранения методических пособий, материалов обследования, техники и др.);

152 Часть I. Введение в практическую психологию образования

- ◆ сейф (если в шкафу нет закрывающегося на ключ отделения);
- ◆ рабочие места для детей (количество зависит от размеров помещения и специфики проводимой психологом работы);
- ◆ журнальный стол;
- ◆ кресла (небольшие, полумягкие, удобные);
- ◆ стулья.

Техническое оснащение кабинета. Рабочее место современного специалиста немислимо без соответствующего технического оснащения, позволяющего экономить и максимально эффективно использовать рабочее время. Технические средства необходимы психологу для проведения занятий с детьми, обработки и систематизации результатов обследований, создания банка психологических данных, тщательной подготовки к проведению диагностической и коррекционно-развивающей работы и т. д. Исходя из этого, психологу необходимо иметь в кабинете;

- ◆ копировальную технику (или возможность ею свободно пользоваться);
- ◆ систему видеозаписи и видеовоспроизведения с набором видеозаписей и слайдов;
- ◆ систему звукозаписи и звуковоспроизведения с набором звукозаписей;
- ◆ компьютер.

Специфика образовательных учреждений (детский сад, школа, детский дом и др.) во многом определяет приоритетные направления деятельности работающего психолога. Содержательные различия будут отражаться в оформлении и организации психологических кабинетов этих учреждений. Поэтому при соблюдении общих рекомендаций возможна достаточно широкая вариативность в подходе к организации рабочего места психолога.

Так, например, в работе с дошкольниками ведущая роль отводится использованию разнообразных игровых приемов. Поэтому в кабинете психолога детского сада должно быть предусмотрено место для проведения игровых занятий, игровой терапии, сказкотерапии и пр.

Школьные психологи нередко получают в свое распоряжение классную комнату. В зависимости от приоритетов, выбираемых психологом в работе, психологический кабинет может быть организован по-разному. Это может быть кабинет, построенный по «зональному» типу (рис. 3)-
виды деятельности практического психолога образования 153

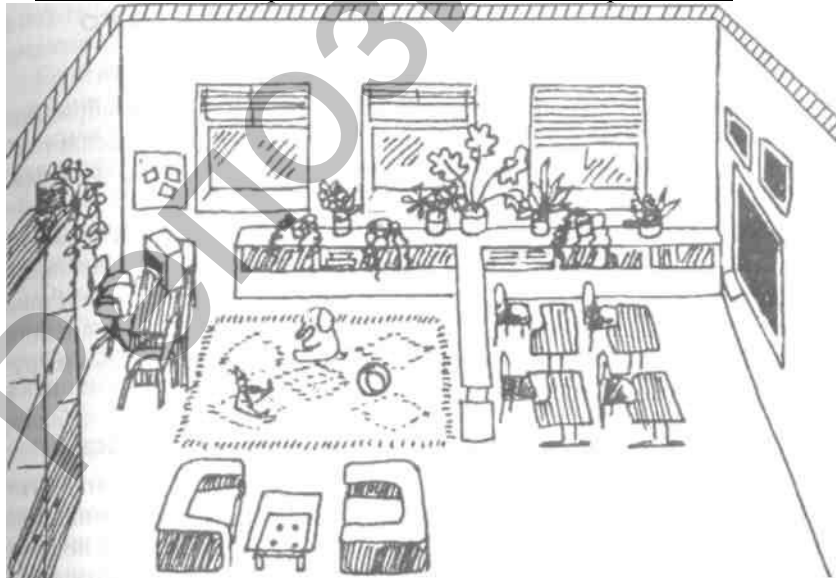


Рис. 3. Кабинет психолога, размещенный в классной комнате

В другом варианте классная комната может быть сохранена как учебное помещение (это важно, если психолог ведет в школе уроки психологии); в этом случае для проведения групповых, тренинговых занятий парты могут быть установлены по кругу или отодвинуты к стенам.

Кабинет психолога при любой его организации, независимо от размера помещения и меры материально-технического оснащения (напомним известную поговорку: «Не место красит человека, а человек место»), является своеобразным «лицом» работающего в нем специалиста, отражает индивидуальность психолога как профессионала и как личности.

В этом кабинете должно быть комфортно не только самому психологу, но и приходящим туда детям и взрослым. Доверие и расположение к психологу, мера его полезности, эффективность оказываемой им помощи не зависят напрямую от количества и качества стоящей в кабинете мебели, а определяются прежде всего профессиональными качествами самого психолога (см. часть I, раздел II, глава 4),

16. Принципы деятельности практического психолога образования

Главная цель деятельности практической психологии образования — *психологическое здоровье детей*. Она не только определяет основные задачи службы, но и обуславливает *основные принципы деятельности практического психолога*.

Прежде всего — это **принцип индивидуального подхода** к человеку любого возраста на основе понимания и признания индивидуальности человека как ценности и принцип профессионального взаимодействия и сотрудничества психолога со всеми субъектами образовательного пространства — родителями, воспитателями, педагогами, любыми другими взрослыми, имеющими отношение к ребенку.

§ 1. Понимание индивидуальности человека как ценности

Практический психолог образования безусловно принимает тот факт, что любой ребенок самоценен уже потому, что он появился на свет, что ему дарована жизнь. Каждый ребенок интересен сам по себе: послушный и непослушный, успевающий и неуспевающий, красивый и не очень и др.

Отсюда основной принцип в работе практического психолога — подход к каждому ребенку как к единственному и неповторимому, как к зарождающейся индивидуальности.

Этот принцип известен в педагогической практике как *индивидуальный подход*. Необходимость индивидуального подхода к детям в процессе обучения и воспитания признается всеми, но осуществление его на практике — дело очень непростое. Доказательством служит тот факт, что пока еще об индивидуальном подходе больше говорят, чем претворяют его в реальной работе с ребенком.

Под индивидуальными особенностями личности в психологии принято понимать такие особенности, которые отличают данную личность от другой. При одних и тех же целях, программах, методах воспитания и обучения мы видим у всех детей индивидуальные особенности, индивидуальное своеобразие. С возрастом, чем образованнее и воспитаннее становится человек, тем ярче, интереснее, значительнее его индивидуальные особенности.

В основе обсуждаемого принципа лежат важнейшие психологические закономерности: постепенность, неравномерность, индивидуальное своеобразие всех психических процессов и свойств личности, асинхронность психического развития, индивидуальные варианты

лоин' (ипы деятельности практического психолога образования 1jj5

ооходжня возрастных этапов онтогенеза. Поэтому нельзя заикливаться на сегодняшней неудаче, слабости ребенка.

Если до недавнего времени основное внимание при обучении и воспитании уделялось наиболее слабым местам, «зонам отставания», имеющимся у ребенка, то теперь признается иное: опора на субъективно «спешную (интересную, привлекательную, любопытную) для ребенка область знания или деятельности оказывает прогрессивное влияние на становление его личности, позволяет развиваться его интересам, уверенности в своих силах, способностям.

французский психолог *А. Валлон*, анализируя ход психического развития ребенка, пришел к исключительно важному для практического психолога выводу: создаваемые на каждом возрастном этапе развития психики внутренние предпосылки намного богаче их последующей реализации. Иначе говоря, только часть (притом относительно небольшая) интеллектуальных резервов ребенка плодотворно реализуется. Очевидно, что выявление этих резервов выступает необходимой предпосылкой нахождения наиболее целесообразных и действенных методов индивидуального развития детей. У каждого ребенка свой потенциал развития, надо помочь ему этот потенциал почувствовать, осознать и реализовать. При этом и учеба приобретает для него личностный смысл и не будет создавать особых проблем ни самому ребенку, ни учителю, ни родителям.

Отсюда **задача индивидуального подхода** — наиболее полное выявление индивидуальных способов развития, возможностей ребенка, укрепление его собственной активности, раскрытие неповторимости его личности. В этом смысле индивидуальный подход нужен так называемым благополучным детям не меньше, чем трудным. У каждого ребенка есть индивидуальные особенности, которые можно развить и которые могут превратиться в его сильные стороны. Вообще развитие способностей У ребенка всегда должно быть связано с развитием у него особых, только ему присущих черт. Главное, не бороться с индивидуальными особенностями, а изучать, развивать потенциальные возможности детей и строить воспитательную работу по принципу индивидуального развития.

Ребенку необходимо дать шанс, возможность осуществления самого себя, дать почувствовать, что у него все хорошо и в него верят. Прекрасно эту мысль высказал *М. М. Пришвин*: «Тот человек, кого ты любишь во мне, конечно, лучше меня: я не такой. Но ты люби, и я постараюсь быть лучше себя».

Почему мы нередко не даем такого шанса ребенку? Да мы его чаще всего не знаем. Знаем уровень развития той или иной психической

156 _____ **Часть I. Введение в практическую психологию образования**
функции или всех функций, того или иного психического свойства качества... Но как все эти знания свести воедино, соотнести с возрастом ребенка и с его индивидуальными особенностями и индивидуальным темпом развития? Это сложно, требует больших интеллектуальных затрат и профессионального мастерства.

Мы должны помнить предупреждение *Л. С. Выготского* о том, что «...целостное изучение личности ребенка в ее взаимодействии с окружающей средой должно лечь в основу всех исследований» (1983, т. 5, с. 177).

Что такое «целостное изучение личности»? Обратим внимание на труды еще одного замечательного отечественного психолога — *С. Л. Рубинштейна*.

Он писал: чтобы понять сущность личности, надо попытаться ответить на три вопроса:

- ◆ *что хочет человек?* Ответ на этот вопрос раскроет направленность личности — ее потребности, мотивы, цели, интересы, идеалы, убеждения, мировоззрение, установки и т. д.;
- ◆ *что может человек?* Это вопрос о способностях: общих и специальных, об уровне этих способностей: таланте, гениальности и др.;
- ◆ *что он есть?* Вопрос о характере человека: можно много желать, на многое быть способным, но не достичь успеха в жизни и деятельности из-за особенностей характера, который определяет нравственное и волевое отношение к себе, к людям, к миру.

И на наш взгляд, правомерен четвертый вопрос: *что чувствует человек?* Эмоции, чувства, переживания лежат в основе внутреннего мира человека и делают этот мир богатым или скудным. Ребенок сначала чувствует отношение к себе людей и свое отношение к людям, предметам, миру, чувствует у себя способности к той или иной деятельности, а затем уже осознает все это.

Только ответив на все эти вопросы, проанализировав все взаимосвязи и взаимовлияния обозначенных психологических явлений в контексте возраста и пола ребенка и с учетом индивидуального варианта его возрастных изменений, можно подойти к пониманию сути его проблем в психическом развитии и становлении личности.

Проблема индивидуальных различий очень сложна. Трудно назвать хоть одно какое-то свойство, черту, качество человека, которые не входили бы в круг этой проблемы. Известно, что дети в одном и том же классе очень отличаются друг от друга. И тем не менее центральным моментом в индивидуальных особенностях человека являются его способности. Психическое развитие ребенка без развития его способностей — невозможно.

ИПШП1 деятельности практического психолога образования _____ 157

Именно способности определяют личностное становление ребенка, именно они обуславливают степень яркости его индивидуальности. Существует огромное многообразие видов деятельности, каждый из которых требует определенных способностей для своей реализации на достаточно высоком уровне. Развитие способностей имеет свои особенности на каждом возрастном этапе и тесно связано с развитием интересов ребенка, самооценкой его успехов или неудач в той или иной деятельности.

А. Н. Леонтьев (1960) считал, что способности человека к общественно-исторически сложившимся формам деятельности, т. е. специфические человеческие способности, представляют собой подлинные *новообразования*, формирующиеся в индивидуальном развитии.

Личность не может быть понята и не может рассматриваться вне способностей. Весьма условно можно представить такую схему развития личности: чувство —> направленность - характер —> способности.

Уровень развития и предметная специфика способностей являются как бы результатом положительного переживания себя в той или иной деятельности, желания и умений заниматься этой деятельностью, уверенности в своих силах, а следовательно, и мобилизации этих сил.

Например, о **благоприятном завершении этапа младшего школьного возраста** можно говорить тогда, когда при окончании начальной школы ребенок:

- ◆ хочет учиться;
- ◆ может (умеет) учиться;
- ◆ верит в свои силы;
- ◆ ему хорошо, интересно, комфортно в школе (во всяком случае, он идет туда не со страхом и не с отвращением).

Известно, что в подростковом возрасте внутри ведущей для подростков деятельности — общения со сверстниками — формируются такие личностные новообразования, которые и делают человека человеком, а именно: умение понимать чувства, настроения других людей и строить свое поведение в соответствии с этим (см. Давыдов В. В., 1979).

О благополучном для становления личности завершении этапа отрочества можно судить по таким «расшифрованным суждениям» под-Ростка:

- ◆ мне интересны люди, я *хочу* с ними общаться;
- ◆ я *умею* общаться, я нахожу общий язык с людьми;

158 Часть I. Введение в практическую психологию образования

- ◆ я *верю*, что интересен людям, что им приятно со мной общаться;
- ◆ *мне хорошо* в кругу сверстников.

Мы видим, что успех в любой деятельности основан на нехитрых понятиях: мне нравится, я хочу, умею, верю в себя. Но всякая психологическая реальность, которая скрывается за этими глаголами, не дана ребенку изначально.

Становление способностей требует со стороны взрослых терпения, внимания и бережного отношения к малейшим успехам ребенка.

Взрослым предстоит раскрыть интересность, привлекательность той или иной деятельности, пробудить у ребенка желание ею заниматься. Как пробудить школьника к преодолению трудностей учебного материала, а следовательно — развитию познавательных способностей? «Один из способов, — отмечает Дж. Брунер, — бросить ему вызов испытать свои силы, заставить его выложиться полностью, открыть для него радость успешного совершения трудной работы. Хороший учитель знает силу этого соблазна. Ученик должен испытать чувство полного поглощения работой, в то время как в школе с ним это редко происходит» (1977, с. 377).

Но нужно не только пробудить интерес к деятельности, например, познавательной или коммуникативной, но и научить этой деятельностью заниматься, создать ситуацию заслуженного и всеми понимаемого успеха, позволяющую ребенку поверить в свои силы, свои способности.

Американский психолог У. Глассер справедливо отмечал, что слишком много учащихся в школах страдает от неудач. Независимо от количества прошлых неудач, происхождения, культуры, уровня материального благосостояния человек никогда не преуспеет в жизни в широком смысле слова, если однажды не познает успеха в чем-то для него важном.

К успеху ведет собственная активность ребенка, основанная на заинтересованности, любознательности, жажде поиска и открытий. Пробудить такую активность в школе — не просто. Но без нее ни о каком развитии способностей говорить не приходится. К успеху, к развитию способностей нельзя привести ребенка через насилие, упреки, указы, приказы: «...я понял эзотерический принцип невозможности насилия, т. е. бесполезности насильственных мер для достижения каких бы то ни было целей. С несомненной ясностью я увидел... что насильственные меры в любом случае приведут к отрицательным результатам, противоположным тем целям, ради которых они были примене-

ні типы деятельности практического психолога образования №9

То, к чему я пришел, было похоже на толстовское непротivление; о ,то совсем не было непротivлением, так как я пришел к нему не с • тической, а с практической точки зрения, не с точки зрения благого для злого, а с точки зрения более успешного и целесообразного» (Успенский П., 1992, с. 305).

Известно, что «зону ближайшего развития» ребенку задает взрослый. и это касается не только развития отдельных функций и психических качеств, но личности в целом. Л. С. Выготский подчеркивал, что сотрудничество взрослого с ребенком — один из центральных факторов детского культурного развития.

Сотрудничество в учебной деятельности создает зону ближайшего развития познавательных способностей ребенка.

Общение взрослого с ребенком — это тоже сотрудничество, но оно прежде всего ответственно за создание зоны ближайшего развития личностных характеристик ребенка.

«Зона ближайшего развития» способностей и личности для каждого ребенка индивидуальна. Это осложняет деятельность педагогов, которые работают по стандартным программам, каждая из которых, даже самая инновационная, ориентируется на некую общую «зону ближайшего развития» вообще ребенка определенного возраста. И не всякий ребенок в нее попадает: одни еще не готовы туда войти, другим там уже скучно, нечего делать. Следовательно, всякий раз на каждом уровне ребенок попадает или не попадает в результате сотрудничества с учителем в свою «зону ближайшего развития». От этого в значительной степени зависят и результаты обучения, и самочувствие ребенка, него различные межличностные отношения — с одноклассниками, учителями, родителями.

Интересно, что в случаях неважных учебных результатов в школе всегда «виноватым» бывает ребенок. А его «вина» нередко заключается лишь в том, что взрослые не определили пространство его сегодняшних возможностей, не учли его самочувствия в учебной деятельности. «Ребенок не знает, не расслышал, не понял, прослушал, ошибся, не сумел, не может — все это его вина. Невезение или плохое самочувствие, каждая трудность — это вина и злая воля», — писал Я. Корчак (1966, с. 286). Если в таком контексте неуспешности формируется самооценка ребенка — одно из центральных личностных образований, то неизбежно возникнут сложнейшие проблемы с его психологическим здоровьем.

Известно, что есть два механизма оценивания: *собственные ощущения* и *оценки окружающих*.

160 Часть I. Введение в практическую психологию образования

По утверждению К. Роджерса, собственные оценки неосознанны, то истинны. Оценки окружающих — осознаны, но противоречивы и часто ложны. И у ребенка — неопытного и неопытного — могут возникнуть конфликты между внутренними и внешними оценками. Эти конфликты могут вызвать формирование неосознаваемых защитных реакций в виде искажения реальности: либо искажение оценок других людей либо искажение собственной самооценки. Все это осложняет становление личности ребенка и требует активного внимания психолога.

Психологическую службу школы можно рассматривать как посредника между системой образования и отдельным конкретным ребенком.

Задача психолога заключается в том, чтобы найти индивидуальные, специфические для каждого ребенка способы оптимального развития его интересов, способностей, личности в целом, возможностей самовоспитания и самоорганизации. Самое главное — совместными усилиями психолога и педагогов попытаться понять особенности ребенка как формирующейся личности в контексте конкретных жизненных условий с учетом истории его воспитания, возрастных, половых и индивидуальных особенностей, взаимоотношений со взрослыми и сверстниками и на этой основе определить программу дальнейшей работы с ним.

Одной из форм изучения индивидуальных особенностей ребенка является психологическая характеристика или психологический портрет. Эти документы должны содержать глубокие и тонкие описания характерных, отличительных качеств, свойств, достоинств кого-либо. Профессионально составленная характеристика должна не только содержать в себе конкретные данные о ребенке — об условиях его жизни и воспитания, об особенностях его поведения, деятельности, характерных чертах личности, взаимоотношений с окружающими и т. п., но и показывать перспективу дальнейшего развития личности школьника. Материалы для характеристики накапливаются путем систематического наблюдения, проводимого в различных жизненных ситуациях. В характеристиках следует категорически избегать любых оценочных моментов: только факты, их анализ и интерпретация, выводы, в которых сформулированы конкретные пути дальнейшей работы с ребенком, направленной на его оптимальное развитие.

§ 2. Профессиональное взаимодействие и сотрудничество психолога с субъектами образовательного пространства

Категория взаимодействия людей широко представлена в психолого-педагогической литературе.

В самом общем виде **взаимодействие**

■ *Модель можно определить как систему взаимных связей субъектов, которая обуславливает их взаимное влияние.*

В педагогической практике нередко употребляются понятия «воздействие», «воздействовать» (например, воздействовать на ученика процессе воспитания). Но воздействия и взаимодействие — разные понятия. Их принципиальное различие заключается в том, что

в первом случае мы имеем дело с субъект-объектными отношениями, тогда как во втором — с субъект-субъектными отношениями, а только такие отношения рассматриваются в практической психологии как нормальные.

Взаимодействие людей — это сложное психологическое явление, в основе которого лежат целостные системы взаимных действий и реакций, между которыми возникает причинная зависимость. Взаимодействие включает в себя ряд необходимых компонентов. Во-первых, это обмен мыслями, знаниями, идеями, то есть информацией (коммуникативный компонент), во-вторых, — обмен действиями (деятельно-станный компонент), в-третьих, — процесс восприятия партнерами друг друга (перцептивно-эмоциональный компонент). Только в совокупности все эти компоненты обеспечивают взаимопонимание людей. А это и есть главное, именно взаимопонимание определяет полное взаимодействие. Если люди не понимают друг друга, ни о каких взаимных действиях не может быть и речи.

Психологическая служба образования — это своеобразное поле взаимодействия практического психолога с детьми разного возраста, их воспитателями, учителями, родителями, другими взрослыми (администрация, врачи, социальные педагоги), в центре этого взаимодействия находятся интересы ребенка как формирующейся личности. Безусловно, успешное решение сложных задач обучения и воспитания детей в решающей степени зависит от деятельности всего педагогического коллектива образовательного учреждения, от каждого педагога, его профессионального мастерства, эрудиции, культуры. Опора на опыт воспитателей и учителей — людей, в течение длительного времени постоянно общающихся с детьми, наблюдающих их в самых различных ситуациях, необходима в работе практического психолога. Он, помимо прочего, осуществляет синтез педагогического опыта с данными психологической науки. Взаимодополняемость позиций психолога и педагога в подходе к ребенку, их тесное сотрудничество на всех стадиях работы и с отдельными детьми, и с детскими коллективами следует рассматривать как необходимое условие обеспечения работы Службы.

6 Зак. 746

162 Часть I. Введение в практическую психологию образования

К сожалению, нередко взаимодействие в образовательном пространстве рассматривается преимущественно как «парное взаимодействие»: учитель—ученик, родитель—ребенок, учитель—родитель, психолог—ребенок и пр.

Самое же интересное здесь заключается в том, что профессиональное взаимодействие в сфере образования значимо прежде всего по целостной, всесторонней включенности в него ребенка, ученика. «Парное» взаимодействие ребенка с любым взрослым ограничивает эту включенность, у него не формируется единого представления о целостном образовательном пространстве, а следовательно и о своем месте в данном пространстве. В этом нередко заключается источник конфликта ребенка, школьника с воспитателем, учителем или родителями или и с теми и другими вместе.

Ребенок один, а взаимодействуют с ним многие взрослые, это хорошо, так как в сотрудничестве и взаимодействии со взрослыми его развитие и происходит. Известный отечественный философ и психолог Э. Ильенков писал о том, что если мы хотим, чтобы человек стал личностью, то надо поставить его с самого начала — с детства — в такие взаимоотношения с другим человеком (со всеми другими людьми), внутри которых он не только мог бы, но и вынужден был бы стать личностью. Надо суметь организовать весь строй его взаимоотношений с людьми так, чтобы он умел делать все то, что делают они, но только лучше.

Взрослый на основе ведущей для того или иного возраста деятельности создает для ребенка «зону ближайшего развития». На каждом возрастном этапе имеется какая-то центральная фигура взрослого, которая является как бы «первой скрипкой» в ансамбле взаимодействий. Этой фигуре и надо бы подыграть.

Существует психологический фольклор о постепенном развитии самосознания ребенка:

◆ *дошкольник*: «Я так делаю, потому что так мама сказала»;

- ◆ младший школьник: «Я так делаю, потому что так сказала Мария Ивановна»;
- ◆ подросток: «Я так делаю, потому что все ребята так делают»;
- ◆ старший школьник: «Я так делаю (поступаю), потому, что так считаю сам».

Только последний уровень самосознания свидетельствует о личностной зрелости молодого человека. Чтобы помочь ребенку дойти до такого уровня развития, взрослым надо много поработать, не мешать

.., и типы деятельности практического психолога образования _____ 163

о ведУШ^{ему} ДЛЯ становления личности взаимодействию на той или «ой ступени возрастной лестницы.

Для дошкольника «главная» — мама (или тот, кто ее заменяет). ВсеМ взрослым — бабушкам, соседям, воспитателям — следует учиты-

ть это в общении и взаимодействии с ребенком и друг с другом. Младшему школьнику «зону ближайшего развития» создает учитель. Теперь так важно, чтобы мама (другие родственники) это понимала и взаимодействуя с учителем, строила общение с ребенком в рамках «теперешней зоны» его развития. В подростковом возрасте личность ребенка развивается прежде всего в общении со сверстниками, но сотрудничество со взрослыми все равно очень значимо. Однако теперь уже и маме (родителям), и учителям бесперспективно напрямую противопоставлять и доказывать правоту своих представлений о жизни, ценностях, привычках и прочем тому, что «принято» в подростковой среде, лучше попытаться узнать, понять эту среду, организовать содержательную жизнь и общественнозначимую деятельность подростков, стараться задавать им нравственные образцы путем своего собственного поведения и своих собственных отношений с детьми и друг с другом, создавая тем самым благоприятную среду для становления личности взрослеющих детей.

И, наконец, «зону ближайшего личностного развития» задает для себя сам молодой человек: сам определяет для себя цели, ценности, притязания и предпочтения в жизни, в выборе профессии, области труда, карьеры, отношений, любви и пр. Но для укрепления своих позиций молодому человеку все равно необходимы сотрудничество и взаимодействие со взрослыми. «Зона ближайшего развития» подростков и старшеклассников предполагает сотрудничество со взрослыми в пространстве проблем самосознания, личностной самоорганизации и саморегуляции, интеллектуальной и личностной рефлексии. Именно в этот период формируются нравственные ценности, жизненные перспективы, происходит осознание самого себя, своих возможностей, способностей, интересов, стремление ощутить себя и стать взрослым, тяга к общению со сверстниками, внутри которого оформляются общие взгляды на жизнь, на отношения между людьми, на свое будущее. Иными словами, формируются личностные смыслы жизни. Быть мо-ет, основной смысл развития в подростковом и раннем юношеском возрасте состоит в осознании школьником уникальности своей личности, своей индивидуальности.

Поэтому сотрудничество со старшими школьниками — большое Испытание для взрослых. Только высокий нравственный уровень

164 _____ Часть I. Введение в практическую психологию образования

и личностная зрелость взрослого позволяют им не навязывать ребенку своих взглядов, не стараться (хотя бы и невольно) воспитать ребенка по своему образу и подобию, а способствовать развитию психологических образований, обеспечивающих возникновение и укрепление собственных взглядов, мнений, оценок, переживаний, отношений и стремлений школьника, их индивидуальности.

Как следствие всего вышеуказанного, организовать продуктивное взаимодействие всех участников педагогического процесса, научить взаимодействию их друг с другом и со всеми вместе — сложнейшая задача практического психолога образования.

Взаимодействие или сотрудничество возможны лишь при условии ясного понимания и четкого выполнения всеми специалистами своих функциональных и профессиональных обязанностей. Полноценность взаимодействия, а следовательно и эффективность психологической службы достигаются тогда, когда психолог, педагог (учитель, воспитатель), родитель (родители), с одной стороны, становятся единомышленниками, а с другой — четко различают свои функции и возможности: педагог не подменяет ни родителя, ни психолога, психолог — педагога, родителя, социального работника и т. д.

Именно **взаимодополняемость профессиональных позиций и знаний психолога и педагога в подходе к ребенку**, их тесное сотрудничество на равных на всех стадиях работы и с отдельными детьми и с детскими коллективами — *необходимое условие для успешной работы учебно-воспитательного учреждения*. Такое взаимодействие взрослых в образовательном пространстве

во многом зависит от позиции администрации учреждения, ее (администрации) мудрость состоит в том, чтобы помогать тем и другим, ни в коем случае не противопоставляя их друг другу.

Психолог обязательно сотрудничает с родителями детей. Он встречается с ними индивидуально и на родительских собраниях, приобщает их к психологическим знаниям о ребенке, рассказывает о закономерностях его психического развития и условиях, способствующих этому. Очень важно помочь взрослым осознать, что воспитание ребенка теснейшим образом связано с проблемами их собственной личности. Родители должны сами обладать теми качествами, которые хотят видеть у ребенка. Еще *Л. Н. Толстой* предупреждал, что ребенок «заражается» примером в сто раз сильнее, чем самыми красноречивыми и разумными поучениями. Часто родители забывают о необходимости своего постоянного самовоспитания и спохватываются только тогда, когда дети становятся взрослыми и контакты с ними ослабевают.

3) Личный психолог как профессионал и как личность III>

Конкретные проблемы, возникающие у педагогов и родителей, психолог обсуждает на индивидуальных консультациях, которые проводит регулярно.

/// еще на один момент хотелось бы обратить внимание. При взаимодействии с родителями, воспитателями, учителями психологу, наверное, надо бы учитывать не только возраст ребенка, по поводу которого происходят совместные размышления и ведется совместная работа, но и возраст тех взрослых, с кем он взаимодействует. Взаимодействие участников и сотрудников педагогического процесса предполагает понимание каждым из них того факта, что любой другой человек прошел свой определенный жизненный путь, который неизбежно включает историю формирования, становления и развития личности в определенном обществе, и этот человек всегда современник определенной эпохи, сверстник определенного поколения, участник значимых для его поколения политических, общественных, культурных событий. Не понимая этого, трудно найти общий язык со всеми взрослыми и найти пути решения проблемы ребенка, приемлемые для всех.

Глава 4. Практический психолог как профессионал и как личность

Практических психологов, работающих в системе образования, сейчас уже много, а со временем станет еще больше. Они осуществляют свою деятельность в самых разных учреждениях образования: в детских домах и детских садах, в общеобразовательных школах и в интернатах, в лицеях и в специальных школах, в гимназиях и колледжах, в профессиональных училищах и частных школах; в центрах: реабилитации, коррекции, развития, медико-психолого-педагогической помощи и пр.

К. Н. Корнилов, выступая 2 ноября 1936 года на совещании по поводу постановления «О педологических извращениях в системе Наркомпроса», сказал: «...Педология выросла из психологии. Психологи были первыми педологами... Я думаю, если у психотехников не произошло такой катастрофы, то только потому, что они не нашли столь щедрого шефа, каким явился Наркомпрос для педологии. Примитивные аспиранты завалили педологию. Это одна из причин ее поражения. ...Я думаю, что вся беда педологов заключается в том, что они скверно готовили свои кадры. Выпускать на всякого рода краткосрочных курсах для аспирантуры бесконечное количество безграмотных людей — это значило ввергнуть себя в ту катастрофу, которая разразилась над педологией...»

166

Часть I. Введение в практическую психологию образования

Где бы ни работал практический психолог, всегда подчеркивается, что он имеет дело с людьми самого разного возраста и различного общественного статуса, но каждый из которых индивидуален, уникален, обладает только ему присущими чертами и качествами личности.

Но психолог — тоже человек. И чем ярче его индивидуальность, тем выше его профессиональное мастерство. Ведь практический психолог в какой-то степени задает «зону ближайшего развития» окружающих его людей. Диапазон этой «зоны» может быть весьма различным.

Отсюда — сложность понимания и оценивания деятельности практического психолога. Недостаточно сведущие в психологии люди оценивают эту деятельность по внешним не столь существенным показателям: по количеству обследованных детей, рекомендаций, проведенных консультаций, посещений различных мероприятий, выступлений и т. д. Это все очень важно и необходимо. Но нередко при этом ускользает из поля внимания, анализа и оценки главное — как и какие происходят в результате общения и деятельности психолога изменения в других людях (детях, школьниках, взрослых), в системе межличностного взаимодействия детей и взрослых, в школьной ситуации обучения и воспитания учащихся в целом и многое другое.

Знакомство с опытом работы практических психологов поражает большим разнообразием в понимании ими смысла своей профессиональной деятельности, в формах и методах ее осуществления. С чем это связано?

Во-первых, с профессиональной подготовкой практического психолога. Известно, что в настоящее время эта подготовка не унифицирована, ее содержание и уровень отличаются в зависимости от того, где происходит обучение и кто учит психологов. Специфика и сложность этой подготовки состоят в том, что специалисты должны не только иметь глубокие знания психологии и смежных с ней научных дисциплин, но и грамотно ориентироваться в реальной жизни детей, воспитывающихся в дошкольных учреждениях или обучающихся в различного типа школах.

Во-вторых, с уровнем и направленностью общего развития психолога, с его личностными особенностями, с его включенностью в современную общественную жизнь, многообразную культуру, эпоху, с его способностью ориентироваться в ней.

В-третьих, с типом учебно-воспитательного учреждения, в котором работает психолог. Детский сад, средняя общеобразовательная

политический психолог как профессионал и как личность 167

школа, гимназия, специальная школа, лицей, детский дом, частная школа, интернат, различного вида центры — имеют свою специфику, в соответствии с ней предъявляют особые требования к деятельности практического психолога.

В-четвертых (а по существу, во-первых и в-главных), с особенностями личной жизни психолога: насколько благополучна его собственная жизнь — присутствует ли в ней любовь, взаимопонимание с близкими людьми, приемлемая материальная обеспеченность, необходимая бытовая обустроенность и пр. С психолога многое спрашивается, он за многое ответствен, но сам во многом беззащитен: общество в лице государства не обеспечивает ему достойных и необходимых условий жизни. Это касается как материального, так и правового обеспечения профессионала в области практической психологии образования.

И тем не менее, несмотря на различные условия жизни и работы, несмотря на индивидуальные личностные особенности специалистов, профессия психолога имеет существенные общие профессиональные и этические ценности, наличие которых в деятельности психолога и определяет уровень профессионализма при анализе многообразного опыта реальной практической работы конкретного психолога в конкретном месте и в контексте конкретных жизненных обстоятельств.

Кто же такой практический психолог образования как профессионал и как личность?

§ 1. Профессиональная позиция

Практический психолог по роду своей деятельности неизбежно оказывается в роли арбитра в решении конфликтов других людей и до определенной степени корректора их ошибок. Это выдвигает повышенные требования к его личностным качествам и пониманию нравственной сути своей профессиональной деятельности.

А суть эта очень проста — не решать за другого человека любого возраста его проблему, а решать эту проблему вместе с ним, укрепляя его веру в свои силы, свои возможности, в самого себя.

Психологическая служба образования защищает и обеспечивает право каждого родившегося ребенка на полноценное психическое и духовное развитие. Но она защищает ребенка не от конкретного кого-то, а от Нарушений условий, способствующих нормальной жизни и благоприятному развитию. Поиск виновного или «козла отпущения» — непродуктивен, неэтичен, психологически не оправдан. Успех взаимодействия

168 Часть I. Введение в практическую психологию образования

и сотрудничества во многом зависит от позиции психолога: не допускать назидательность в общении, поучающего тона.

Любой трудный случай в поведении или развитии ребенка — не повод для упреков педагога (воспитателя, учителя, родителя), а сигнал к совместной работе.

Однако любой успех воспитателя или учителя (да и родителя) — повод поддержать его, похвалить, укрепить веру в свои способности решать трудные проблемы детей.

Например, пришла к психологу учительница Нонна Викторовна и говорит: «У меня проблема с Колей П. Не хочет учить уроки, уж чего только не делала». Психолог неоднократно беседовала с учительницей и другими взрослыми, провела необходимое с ее точки зрения обследование ребенка, пришла к определенному заключению, на основании которых сформулировала примерные рекомендации. Через некоторое время радостная учительница говорит, что у Коли явно видны успехи.

Какое поведение психолога будет наиболее профессионально оправданным? Она может сказать: «Ну, а я что говорила? Все правильно». А может: «Нонна Викторовна! Какая же вы молодец! Вы справились с такой сложной проблемой, Коля стал совсем другим человеком». Нонна Викторовна, конечно, понимает, что заслуга в успехе принадлежит прежде всего психологу, но ей приятно, что и она разобралась в ситуации, приобрела опыт в решении личностных проблем своих учеников, нашла в лице психолога союзника в своей работе, с которым теперь можно разговаривать и обсуждать все свои вопросы на равных.

Есть такая сказка о лягушке-путешественнице. Помните, собирались гуси-лебеди осенью лететь в теплые страны. Лягушке тоже захотелось туда попасть и стала она просить птиц взять ее с собой. Те и рады бы, но как это сделать? И лягушка придумала. «Пусть две птицы в клюве веточку держат, а я ее прикушу посередине, так и полетим». Решили — сделали — полетели. Пролетают птицы над разными странами, а народ везде смотрит и удивляется: «Глядите, гуси-лебеди лягушку несут! И кто же это придумал? Кто такой умный до этого додумался?!» Лягушка летит и ее буквально распирает от самоуважения — ведь это она все придумала. И очень обидно ей было, что люди там, внизу, не знают, и не выдержала, закричала: «Это я придумала!» Прутик выпал у нее изо рта и полетела она в болото, так и не попав в теплые края.

Мы, психологи, чем-то похожи на эту лягушку, когда вслух или про себя начинаем говорить: это я придумала, как работать с ребенком, это я научила учителя (воспитателя, родителя), что нужно делать.

аттический психолог как профессионал и как личность _____ 169

я таком случае мы теряем пруттик доверия, уважения и надежды на поддержку тех людей, с которыми работаем, и плюхаемся в болото обственного чванства, так и не достигнув профессионального мастерства и человеческой признательности. Отсюда у нас же самих — куча обид, комплексов, разочарований. *М. М. Пришвин* не случайно отмечал, что величайшее счастье не считать себя особенным, а быть как все люди.

§ 2. Ум психолога

Работа в системе психологической службы предъявляет очень высокие требования к уму человека. Самостоятельность мышления всегда считалась одним из важнейших измерений личности. Так, *Ф. М. Достоевский* противопоставляет личность и безличность прежде всего по способности или неспособности самостоятельно мыслить.

Практическому психологу недостаточно только природной силы ума — ему необходим большой запас знаний, а также высота и разносторонняя культура мысли.

Различают ум теоретический и ум практический. Особенности того и другого ума блестяще раскрыл *Б. М. Теплое* в своей работе «Ум полководца», которую хотелось бы порекомендовать практическому психологу в качестве настольной книги.

Б. М. Теплое пишет: «Отличие между этими двумя типами мышления нельзя искать в различиях самих механизмов мышления, в том, что тут действуют "два разных интеллекта". Интеллект у человека один, и едины основные механизмы мышления, но различны формы мыслительной деятельности, поскольку различны задачи, стоящие в том и другом случае перед умом человека» (1985, т. 1, с. 224).

Б. М. Теплое показал, что теоретическое и практическое мышление по-разному связаны с практикой. И дело не в том, что одно из них связано с практикой, а другое нет, а в том, что характер этой связи различен. Работа практического мышления в основном направлена на разрешение частных, конкретных задач любого масштаба. Работа теоретического мышления направлена в основном на нахождение общих закономерностей и принципов развития, организации и пр. Не случайно *Б. М. Теплое* замечал, что полководец обязательно является «крупным практическим психологом, что невозможно без очень широкого общего развития» (1985, т. 1, с. 296). Ведь практический ум характеризует огромная работоспособность, соединенная с беспредельной любознательностью, живым интересом к самым разнообразным

170 _____ Часть I. Введение в практическую психологию образования

областям жизни. По меткому выражению *А. П. Чехова*, чем выше человек по умственному развитию, тем он свободнее, тем большее удовольствие ему доставляет жизнь.

Какое же сложное и оригинальное мышление формируется у практического психолога, который сочетает в себе ученого и практика: ученого в том смысле, что он должен быть компетентным исследователем и содействовать получению нового знания о ребенке, а практика — в том, что он применяет эти знания к решению повседневных детских и школьных проблем.

У психолога вырабатывается способность немедленно припомнить то, что в данную минуту необходимо, его наличный запас знаний находится в постоянной готовности к использованию в самых различных вариантах и комбинациях. Это очень важно, так как основная интеллектуальная деятельность практического психолога заключается в глубинном анализе всех полученных данных, фактов, сведений, в синтезе всего известного о ребенке или взрослом. Именно на этой основе психолог производит сложнейшую интеллектуальную операцию — интерпретацию. *Й. Шванцара* специально обращает внимание на то, что интерпретация всех имеющихся сведений является прежде всего функцией синтетических способностей психолога и никогда не может вытекать из всего процесса в виде некоего механического продукта постоянной диагностической схемы (1978).

Эту же мысль подчеркивал *Л.С. Выготский*: «...в диагностике развития задача... заключается не только в установлении известных симптомов и их перечисления или систематизации и не только в группировке явлений по их внешним, сходным чертам, но исключительно в том, чтобы с помощью мыслительной обработки этих внешних данных проникнуть во внутреннюю сущность процессов развития» (1983, т. 5, с. 302-303).

Л. С. Выготский специально обращал внимание на то, что установление симптомов никогда автоматически не приводит к диагнозу, что исследователь ни в коем случае не должен допускать экономию за счет мыслей, за счет творческого истолкования симптомов (1984, т. 4). В точном наблюдении, тщательном и творческом мышлении — начало научного знания, а не в накоплении только лабораторных данных (К. Роджерс, 1959).

От уровня развития и глубины ума человека зависит его умение предвидеть последствия своих действий, поступков, слов и отношений. Важным качеством ума является способность предвидения.

аттический психолог как профессионал и как личность _____ Ш

Развитие именно этого качества позволяет человеку продуктивно выполнять функцию управления деятельностью, особенно если в эту деятельность включено много людей. *Б. М. Теплое* писал: «"Управлять — значит предвидеть" — говорит старинное изречение. Предвидеть — значит сквозь сумрак неизвестности и текучести обстановки оазглядеть основной смысл совершающихся событий, уловить их главную тенденцию и, исходя из этого, понять, куда они идут. Предвидение — это высшая ступень превращения сложного в простое, умения выделить существенное... Предвидение — результат глубокого проникновения в обстановку и постижения главного в ней, решающего, того, что определяет ход событий».

Будущие психологи должны развивать у себя способность к предвидению. Иначе, несмотря на высшее образование, они будут похожи на тех дикарей, о которых пел *В. Высоцкий*:

А дикари теперь заламывают руки,
Ломают копыя, ломают луки,
Сожгли и бросили дубинки из бамбука, —
Переживают, что съели Кука.

Простота и ясность мысли, способность превращать «сложное в простое», синтетическая сила ума, глубокий анализ ситуации, проблемы с какой-то определенной точки зрения, в свете определенных идей, гибкость и свобода ума, способность к предвидению и решительность, цельность восприятия и сила направленности личности, эмоциональная насыщенность, богатство речи и упорство — этими качествами обладают умные люди. Именно ум дает возможность осознать границы своей профессиональной компетенции, побуждает стремление познать самого себя и других людей, дает возможность понимать и уважать уникальную сущность каждого (любого) человека.

§ 3. Личностные особенности практического психолога

Практический психолог образования — удивительный человек, профессионально его отличают:

- ◆ широта интересов и независимость взглядов;
- ◆ готовность к контактам и умение их поддерживать;
- ◆ умение эмоционально притягивать к себе людей;
- ◆ стремление к познанию себя и других.

Джоун Эриксон писала, что чем больше человек познает самого себя, тем терпимее он относится к другим. Не обязательно соглашаться

172 _____ Часть I. Введение в практическую психологию образования

с тем, что делают другие, говорила она, но надо понимать их мотивы. Такая позиция приводит к прощению того, чего мы не одобряем:

- ◆ способность сохранять эмоциональное самообладание при общении;
- ◆ осознание границ своей профессиональной компетенции;
- ◆ повышенное чувство ответственности за свои действия, слова;
- ◆ способность предвидеть, какого рода последствия повлечет за собой отдельный поступок или поведение в целом.

Многообразие форм и методов работы, постоянное общение с людьми разного возраста, положения, культуры, профессий предполагают постоянную работу психолога по саморазвитию этих и других профессионально-личностных качеств.

Иными словами, психолог — *это умный, доброжелательный и обаятельный человек, работающий в сложнейшей профессиональной области.*

Таким образом, высокий профессиональный уровень психолога включает безусловное знание психологии, безупречное владение самыми разнообразными психологическими техниками, методиками, диагностическими средствами, развитой ум и незаурядность личности.

Только все вместе взятое позволяет ему грамотно интерпретировать полученные диагностические данные, делать заключение на основании этих данных о невидимых психических процессах, состояниях и признаках, об условиях, необходимых для дальнейшего развития ребенка, находить общий язык со всеми участниками образовательного пространства, устанавливать с ними профессиональное взаимодействие.

. 18.Права и обязанности психолога образования

I. В своей профессиональной деятельности психолог обязан.

1. Руководствоваться Законом Российской Федерации «Об образовании», законодательством Российской Федерации, международными и российскими актами об обеспечении защиты прав и развития детей, нормативными документами Министерства образования РФ и региональных департаментов образования, Положением о психологической службе образования.

2. Рассматривать вопросы и принимать решения строго в границах своей профессиональной компетенции. Не брать на себя решение вопросов, невыполнимых с точки зрения современного состояния психологической науки и практики, а также находящихся в компетенции представителей других специальностей.

3. Знать новейшие достижения психологической науки в целом, детской и педагогической психологии, практической психологии. Применять современные обоснованные методы диагностической, развивающей, психокоррекционной, психопрофилактической работы. Постоянно повышать свою профессиональную квалификацию.

4. Препятствовать проведению психопрофилактической, психокоррекционной и других видов работ некомпетентными лицами, не обладающими соответствующей профессиональной подготовкой.

5. В решении всех вопросов исходить из интересов ребенка, задач его полноценного психического развития.

6. Оказывать необходимую и возможную помощь работникам образования региона, администрации и педагогическим коллективам учебно-воспитательных учреждений в решении основных проблем, связанных с обеспечением полноценного психического развития детей, обеспечением индивидуализированного подхода к детям. Оказывать необходимую и возможную помощь детям в решении их индивидуальных проблем. Оказывать помощь родителям или заменяющим их лицам в решении их проблем как воспитателей. В решении всех вопросов учитывать конкретные обстоятельства и руководствоваться принципом «Не навреди», т. е. принимать решение и вести работу в формах, исключающих возможность нанесения вреда здоровью, чести, достоинству детей, родителей, педагогов или третьих лиц.

7. Хранить профессиональную тайну, не распространять сведения, полученные в результате диагностической, консультативной и других видов работ, если ознакомление с ними не является необходимым для осуществления педагогического, медицинского, социального или другого аспекта психокоррекционной, развивающей работы и может нанести ущерб ребенку или его окружению.

8. Информировать работников отделов образования, администрацию и педагогические коллективы учебно-воспитательных учреждений о задачах, содержании и результатах проводимой им работы в рамках, гарантирующих соблюдение п. 7 настоящего документа.

9. Вести запись и регистрацию всех видов работ по установленной форме.

II. Ответственность работника службы социально-психологической, помощи.

1. Психолог несет персональную профессиональную ответственность за правильность психологического диагноза, адекватность используемых диагностических, развивающих, коррекционных и психопрофилактических методов и средств, обоснованность даваемых рекомендаций.

2. Психолог несет ответственность за сохранение протоколов обследований, документации службы, оформление их в установленном порядке.

III. В своей профессиональной деятельности психолог имеет право.

1. Самостоятельно определять приоритетные направления работы с учетом конкретных условий региона, учебно-воспитательных учреждений и т.п.

2. Самостоятельно формулировать конкретные задачи работы с детьми и взрослыми, выбирать формы и методы этой работы, решать вопрос об очередности проведения различных видов работ.

3. Требовать от вышестоящих инстанций создания условий, необходимых для успешного выполнения профессиональных обязанностей.

4. Отказываться от выполнения распоряжений руководителей органов образования, администрации региона, руководителей учебно-воспитательных учреждений в тех случаях, когда эти распоряжения противоречат профессионально-этическим принципам или задачам его работы или не могут быть выполнены на основании имеющихся у него профессиональных умений и средств.

5. Знакомиться с необходимой документацией.

6. Обращаться с запросами в медицинские, правовые и другие учреждения.

7. Участвовать с правом совещательного голоса в работе различных органов и комиссий, рассматривающих проблемы охраны детства в пострадавших регионах, а также тех, которые решают дальнейшую судьбу детей. В случае несогласия с решением того или иного вопроса психолог имеет право донести свое особое мнение до сведения соответствующих инстанций.

8. Участвовать в разработке новых методов психодиагностики, психокоррекции и других видов работ, оценке их эффективности.

о Проводить групповые и индивидуальные психологические обследования и эксперименты для исследовательских целей.

Ю Выступать с обобщением опыта своей работы в научных и научно-популярных журналах и других изданиях.

\ 1 Вести работу по пропаганде психолого-педагогических знаний путем лекций, выступлений и пр.

12. Иметь учебную и факультативную нагрузку в соответствии с базовым образованием и психологической квалификацией.

13. Обращаться в случае необходимости через руководство службы с ходатайствами в соответствующие организации по вопросам, связанным с помощью детям (изменение режима работы родителей, санаторное обеспечение и т. п.).

14. Обращаться в соответствующие учреждения и ведомства по вопросам защиты прав и интересов детей.

Резюме

Круг вопросов, которые решает психолог, широк и многообразен, он требует от него высоких профессиональных знаний и умений. Основными видами деятельности практического психолога образования являются: психологическое просвещение, психологическая профилактика, психологическое консультирование и психодиагностика, психокоррекция и развитие. Все перечисленные виды работы на практике существуют только в единстве, во взаимодействии. В любой конкретной ситуации каждый из видов работы может выдвигаться на первый план в зависимости от той проблемы, которую решает психолог, и от специфики или профиля учреждения, где он работает.

Детский психолог — удивительный человек, профессионально его отличают: стремление к познанию себя и других, широта интересов и независимость взглядов, способность эмоционально притягивать к себе людей, повышенное чувство ответственности за свои слова и действия, осознание границ своей профессиональной компетенции. Он приветлив, необидчив и обязательно умен, ибо, как сказал Б. Паскаль, чем умнее человек, тем более он находит оригинальных людей. Дюжинные личности не находят разницы между людьми.

Темы для самостоятельной контролируемой работы

Самостоятельная работа может быть выполнена в различных формах:

❖ написание рефератов,

- ❖ составление библиографических списков,
 - ❖ анализ документальных источников и информационных ресурсов интернета,
 - ❖ составление конспектов, опорных схем,
 - ❖ заполнение таблиц,
 - ❖ подбор иллюстраций к теоретическим положениям, мини исследования,
 - ❖ проведение и описание экспериментов,
 - ❖ аннотирование,
 - ❖ конспектирование литературы,
 - ❖ подбор упражнений,
 - ❖ подготовка презентации.
1. Основные виды работы практического психолога и их взаимодействие.
 2. Задачи психопрофилактической работы и способы ее осуществления.
 3. Специфика консультативной работы психолога, работающего в учебно-воспитательном учреждении.
 4. Требования к методам, используемым в практической психодиагностике.
 5. Психологические особенности педагогики сотрудничества.
 6. Психологическая помощь семье в воспитании ребенка.
 7. Профессиональная этика практического психолога.
 8. Взаимодействие психолога с педагогами, родителями и администрацией детских учреждений.
- Литература

Основная

1. *Алешина Ю. Е.* Индивидуальное и семейное психологическое консультирование. — М., 1994.
2. *Выготский Л. С.* Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства // Собр. соч.: В 6 т. — М., 1983. Т. 5.
3. *Выготский Л. С.* К вопросу о динамике детского характера // Собр. соч.: В 6 т.-М., 1983. Т. 5.
4. *Давыдов В. В.* Проблемы развивающего обучения. — М., 1986.
5. *Кабанов М. М.* Методы психологической диагностики и коррекции в клинике. — М., 1983.
6. *Леонтьев А. А.* Психология общения. — Тарту, 1974.
7. *Общая психодиагностика / Под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столица.* - М., 1989.
8. *Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы. Руководство практического психолога / Под ред. И. В. Дубровиной.* — М., 1995.
9. *Психологическая диагностика детей и подростков / Под ред. К. М. Гуревича, Е. М. Борисовой.* — М., 1995.
10. *Чуприкова Н. И.* Умственное развитие и обучение. Психологические основы развивающего обучения. — М., 1995.
11. *Шванцара Й.* и др. Диагностика психического развития. — Прага, 1978.
12. *Эльконин Д. Б.* Некоторые вопросы диагностики психического развития детей // Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей. — М., 1981.

дополнительная

- \ *Абульханова-Славская К. А.* Стратегия жизни. — М., 1991. 2 *Ананьев Б. Г.* О проблемах современного человекознания. — М., ' 1977.
3. *Атватер И.* Я вас слушаю... — М., 1984.
 4. *Бабанский Ю. К.* Избранные педагогические произведения. — М., ' 1961.
 5. *Брунер Дж.* Психология познания. — М, 1977.
 6. *Буянов Н. И.* Ребенок из неблагополучной семьи: Записки детского психиатра. — М., 1988.
 7. *Бурменская Г. В., Карабанова О. А., Лидере А. Г.* Возрастно-пси-хологическое консультирование: Проблемы психического развития детей. — М., 1990.
 8. *Гуревич К. М.* Что такое психологическая диагностика. — М., 1985.
 9. *Давыдов В. В.* Личности надо «выделаться» // С чего начинается личность. — М., 1979.
 10. *Добрович А. Б.* Воспитателю о психологии и психогигиене общения. - М., 1987.
 11. *Жутикова Н. В.* Учителю о практике психологической помощи. - М., 1988.
 12. *Захаров А. И.* Психотерапия неврозов у детей и подростков. — Л., 1982.
 13. *Зейгарник Б. В.* Патопсихология. — М., 1976.
 14. *Исаев Д. Н.* Психопрофилактика в практике педиатра. — Л., 1984.
 15. *Корчак Я.* Избранные педагогические произведения. — М., 1966.
 16. *Леонтьев А. Н.* О формировании способностей // Вопросы психологии, 1960. — № 1.

17. *Михал В.* Диагностическое интервью // Шванцара Й. и кол. Диагностика психического развития. — Прага, 1978.
18. Особенности обучения и психического развития школьников 13-17 лет/Под ред. И. В. Дубровиной, Б. С. Круглова. — М., 1988.
19. *Петровская Л. А.* Компетентность в общении. — М., 1989.
20. Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся / Под ред. А. А. Бодалева, Г. А. Ковалева. — М., 1986.
21. Психология: Словарь / Под общей ред. А. В. Петровского, М. Г. Яро-шевского. — М., 1990.
22. Психогигиена детей и подростков / Под ред. Г. Н. Сердюково Г. Гельница. — М., 1985.
23. *Рубинштейн С. Л.* Проблемы общей психологии. — М., 1976.
24. *Славина Л. С.* Знать ребенка, чтобы воспитывать. — М., 1976.
25. *Снегирева Т. В.* Подростковый телефон доверия как форма работы практического психолога// *Стиваковская А. С.* Профилактика детских неврозов. — М., 1988.
26. Рабочая книга школьного психолога. — М., 1991.
27. *Теплое Б. М.* Способности и одаренности: Избр. труды: В 2 т. -М., 1985. Т. 1.
28. *Флейвелл Дж.* Генетическая психология Жана Пиаже. — М., 1967.
29. *Фридман Л. М.* Педагогический опыт глазами психолога. — М., 1987.
30. *Murphy J. P.* Best Practices in Interviewing // Best Practices in School Psychology (Ed. A. Thomas, J. Grimes). — Washington, 1988.
31. *Rogers C A.* Theory of therapy, personality and interpersonal relationships as developed in the client-centered framework / Psychology: A Study of a Science. V. 3. - N. Y., 1959.
32. *Yanow L.* Interviewing Children // Handbook of Research Methods in Child Development (Ed. P. H. Mussen). - N. Y., 1960.