

**Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное агентство по образованию**

**Орский гуманитарно-технологический институт (филиал)
Государственного образовательного учреждения
высшего профессионального образования
«Оренбургский государственный университет»**

Е. Г. Кузьмина

ДЕТСКАЯ ПРАКТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

*Утверждено редакционно-издательским советом ОГТИ
в качестве учебного пособия*



Орск 2010

УДК 152.27

Научный редактор

Кирьякова А. В., доктор педагогических наук, профессор,
проректор по научной работе и международным связям
ГОУ ВПО «Оренбургский государственный университет»

Рецензенты:

Гуленина С. В., кандидат психологических наук, доцент,
декан факультета ФПКП Оренбургского государственного
университета;

Зубова Л. В., кандидат психологических наук, доцент, заведующий
кафедрой общей психологии, психологии личности
Оренбургского государственного университета

К89 Кузьмина Е. Г. Детская практическая психология :
учебное пособие / Е. Г. Кузьмина. – Орск : Издательство ОГТИ, 2010.
– 263 с. – ISBN 978-5-8424-0485-8.

Данное учебное пособие представляет собой курс лекций к дисциплине «Детская практическая психология». В нем отражены научные и практические знания, соответствующие современному уровню развития дисциплины.

Книга предназначена для студентов психолого-педагогических вузов, а также для практических психологов, работающих в образовательных учреждениях.

ISBN 978-5-8424-0485-8

© Кузьмина Е. Г., 2010
© Издательство ОГТИ, 2010

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
1. ВВЕДЕНИЕ В ДИСЦИПЛИНУ «ДЕТСКАЯ ПРАКТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ» ..	5
1.1. История становления детской практической психологии как науки	5
1.2. Профессиональная подготовка практического психолога	19
1.3. Модель подготовки практического психолога на факультете дошкольной педагогике и психологии	25
1.4. Психологическая служба в системе образования	26
1.5. Структура психологической службы.....	32
Список литературы	37
2. ОРГАНИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ	38
2.1. Профессиональное место психолога в образовательном учреждении	38
2.2. Психологический кабинет	46
2.3. Документация в работе практического психолога.....	74
2.4. Психологический инструментарий.....	96
Список литературы.....	102
3. НАПРАВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРАКТИЧЕСКОГО ПСИХОЛОГА	103
3.1. Основные виды деятельности практического психолога образования.....	103
3.2. Модель личности и профессиональной деятельности психолога образования	146
Список литературы.....	162
4. ПРОЦЕДУРА ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКОГО ОБСЛЕДОВАНИЯ.....	164
4.1. Этапы и особенности психодиагностического обследования дошкольников ..	164
4.2. Диагностика психического развития детей в раннем онтогенезе (до 5 лет)	193
Список литературы.....	233
5. ЭТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ РАБОТЫ ДЕТСКОГО ПРАКТИЧЕСКОГО ПСИХОЛОГА	235
5.1. Этические и профессиональные принципы деятельности практического психолога	238
5.2. Права и обязанности психолога образования.....	245
5.3. Правила взаимодействия педагога-психолога с участниками учебно- воспитательного процесса	258
Список литературы.....	263

ВВЕДЕНИЕ

Развитие практической психологии в системе образования, психологическое обеспечение учебно-воспитательной работы связаны с необходимостью гуманизации российского образования. При смене парадигмы педагогического процесса обращенность к личности ребенка, его индивидуальности потребовала разработки профессиональных способов психологического сопровождения растущей и формирующейся личности. С созданием психологической службы появилась потребность в подготовке педагогов-психологов, ориентированных в профессиональной деятельности на проблематику, связанную с обучением и воспитанием детей. Представленное учебное пособие является небольшим вкладом в решение данной проблематики.

Данное учебное пособие представляет собой курс лекций к дисциплине «Детская практическая психология». Учебник предназначен для студентов психолого-педагогических вузов, а также для практических психологов, работающих в образовательных учреждениях. В книге отражены научные и практические знания, соответствующие современному уровню развития дисциплины «Детская практическая психология». Представленная технология практической деятельности психолога образования дает возможность будущему специалисту целостно представить не только то, что делать, но и то, как делать, через способы реализации представленных знаний в реальной работе с детьми.

В работе уделено значительное внимание вопросам диагностики психического развития детей в раннем онтогенезе, особенностям психодиагностического обследования дошкольника в целом.

В пособие включены списки литературы по темам, приводятся образцы документации, необходимой в работе практического психолога.

1. ВВЕДЕНИЕ В ДИСЦИПЛИНУ «ДЕТСКАЯ ПРАКТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ»

1.1. История становления детской практической психологии как науки

Зарождение и развитие детской практической психологии в конце XIX – начале XX в. было тесно связано с педологией, наукой о детях, созданной американским психологом Гренвиллом Стенли Холлом. Холл был учеником В. Вундта, в психологической лаборатории которого он стажировался несколько лет. По возвращении в США он обратился к проблемам детской психологии, непосредственно связанным с практическими проблемами школьной жизни. В 1883 г. Холл организовал при Балтиморском университете первую в США экспериментальную лабораторию, в которой началось изучение психического развития детей, преимущественно подростков. Холл также был основателем первых журналов, посвященных проблемам возрастной психологии. С 1891 г. под его редакцией начал издаваться журнал «Педагогический семинар и журнал генетической психологии», а с 1910 г. – «Журнал педагогической психологии», посвященный тем же проблемам, что и журнал, который был создан Мейнамом.

Холл одним из первых обратил внимание на важность практического изучения процесса становления психики конкретного ребенка.

В основе педологии лежит идея педоцентризма, то есть идея о том, что ребенок является центром исследовательских интересов, многих профессионалов-психологов, педагогов, биологов, педиатров, антропологов, социологов и других специалистов. Из всех этих областей в педологию входит та часть, которая имеет отношение к детям. Таким образом, данная наука как бы объединяет все отрасли знаний, связанные с исследованием детского развития.

Хотя многие положения педологической концепции Холла были довольно скоро пересмотрены, сама наука педология, созданная им, очень быстро завоевала популярность во всем мире и была признана

почти до середины XX в. Популярность педологии объяснялась, главным образом, ее ориентированностью на практику, то есть связью с непосредственными нуждами педагогики и практической психологии. Действительно, в реальной педагогической практике учителя и воспитатели сталкиваются с целым комплексом проблем, среди которых и здоровье детей, и их психические качества, и социальный статус, и образование их родителей. Именно эти задачи и решала педология, развивая комплексный подход к исследованию детей. Такое комплексное, всестороннее изучение ребенка и выдвижение проблемы развития в центр исследовательской работы было ценным завоеванием педологии, поэтому многие ведущие психологи, изучавшие развитие детской психики, работали в ее русле. Фактически именно педология в том виде, как ее рассматривал Холл, является предтечей современной детской практической психологии.

Холл выразил носившуюся в воздухе идею создания практической детской психологии, соединив требования педагогической практики с достижениями современной ему биологии и психологии. Пионерами педологии были врачи и биологи, так как в то время именно они владели большим количеством объективных методов исследования детей, а психология еще не наработала эти методы. Однако со временем на первый план вышла именно психологическая сторона исследований, и постепенно, начиная с 20-х гг. XX века, педология стала приобретать ярко выраженную психологическую направленность. Популярность педологии привела к развитию массового педологического движения не только в Америке, но и в Европе, где ее инициаторами, стали такие известные ученые, как Э. Мейман, Д. Селли, В. Штерн, Э. Клапаред и др.

Работы Д. Селли «Очерки по психологии детства» (1895) и «Педагогическая психология» (1894-1915) способствовали проникновению психологических идей в учебные заведения, частичному изменению программ общения и стиля общения педагогов с детьми. Его

труды имели большое значение для развития практической детской психологии и педологии.

Данные, полученные Селли, позволили также выделить основные этапы в познавательном, эмоциональном и волевом развитии детей, которые необходимо учитывать при их обучении.

На основе этих положений последовательница Селли – М. Монтессори разработала систему упражнений, способствующих интеллектуальному развитию детей дошкольного возраста. Основой этой системы, достаточно распространенной и на сегодняшний день, стала тренировка ощущений как основных элементов мышления, осознание и интеграция которых способствуют познавательному развитию детей.

Немецкий психолог и педагог Э. Мейман основал психологическую лабораторию при Гамбургском университете, в которой проводились исследования психического развития детей. Мейман стал также основателем первого специального журнала, посвященного педологическим проблемам, – «Журнала по педагогической психологии». Основное внимание он уделял прикладному аспекту детской психологии и педологии, так как считал, что главная задача педологии – разработка методологических основ обучения детей. Его трехтомник «Лекции по экспериментальной педагогике» (1907) представляют собой своего рода энциклопедию педагогической и практической психологии того времени.

Мейман считал, что педология должна не только изучать стадии и возрастные особенности психического развития, но и исследовать индивидуальные варианты развития и проводить его диагностику. При этом обучение и воспитание должны основываться как на знании общих закономерностей, так и на понимании особенностей психики конкретного ребенка.

Большую роль в развитии детской практической психологии сыграл швейцарский психолог Э. Клапаред. Он основал ассоциацию прикладной психологии и Педагогический институт им. Ж. Ж. Руссо

в Женеве, ставший международным центром экспериментальных исследований в области детской психологии.

Клапаред предложил разделить детскую психологию на прикладную и теоретическую, поскольку, по его мнению, у них разный круг изучаемых проблем. Задачей теоретической детской психологии он считал исследование законов психической жизни и этапов психического развития детей. В то же время прикладная детская психология разделялась им на психодиагностику и психотехнику. Психодиагностика имела целью диагностику, измерение психического развития детей, а психотехника была направлена на разработку методов обучения и воспитания, адекватных для детей определенного возраста.

Таким образом, Клапаред заложил основы самостоятельной отрасли психологической науки – детской практической психологии, оказав значительное влияние на понимание круга решаемых ею проблем и ее задачи.

Развитие детской практической психологии и педологии требовало не только четкого определения предмета и задач этой науки, что было сделано Мейманом и Клапаредом, но и разработки новых объективных методов психического развития детей, которые по своей достоверности и объективности не уступали бы естественно-научным (например, антропометрии). Одним из первых поиски таких новых способов измерения психических качеств начал английский ученый Ф. Гальтон.

Занимаясь экспериментально-психологическими исследованиями (изучая пороги чувствительности, время реакции, ассоциации и другие психические процессы), Гальтон обращал главное внимание не на общие для всех индивидов законы, а на их вариативность у различных людей. Он изобрел ряд специальных методик для изучения этой вариативности, которые стали истоком новой крупной отрасли психологии – дифференциальной психологии. Возникнув в недрах экспериментальной психологии, она приобрела самостоятельное тео-

ретическое и практическое значение. Особо значимым явилось внедрение в психологию новых математических методов, главным образом, статистических.

В дальнейшем к исследованию индивидуальных различий путем анкетирования Гальтон присоединил эксперимент. На международной выставке в Лондоне в 1884 г. Гальтон в этих целях организовал специальную лабораторию. Через нее прошло свыше 9 тыс. испытуемых, у которых измерялись наряду с физическими (рост, вес) и психические показатели (различные виды чувствительности, время реакции и др.).

Гальтон является автором многих конкретных методов как диагностики различных признаков, так и установлений корреляции между ними. Метод исчисления корреляции между переменными существенно обогатил психологическую науку, стал предпосылкой разработки одного из важнейших психологических методов – факторного анализа. Среди достижений Гальтона особо следует выделить разработку и метода тестов. Тест (испытание) стал одной из важнейших методик в лаборатории Гальтона и в дальнейшем прочно вошел в науку.

Термин «тест», так же как и сами эти испытания, разработанные Гальтоном, стал широко применяться в психологии после статьи американского психолога Д. Кеттела «Умственные тесты и измерения», опубликованной в 1890 г. в журнале «Mind» («Мышление») с послесловием Гальтона. Кеттел считал, что статистический метод, применение серии тестов к большому числу испытуемых, является средством преобразования психологии в точную науку.

Одним из первых разработал методы, позволяющие быстро и надежно определить уровень интеллекта детей, французский ученый А. Бине.

Бине одним из первых психологов начал экспериментально исследовать этапы развития мышления у детей.

Необходимо отметить, что, несмотря на многие недочеты (в частности, недостаточную апробацию при разработке, малое число вопросов), тесты Бине и сегодня являются одними из самых удачных и наиболее адекватно измеряют интеллектуальное развитие детей. Именно при их использовании коэффициент интеллекта получается достаточно постоянной величиной, в то время как у тестов Векслера, которые представляют собой в определенной степени их модификацию, IQ может изменяться в процессе жизни.

Немецкий психолог В. Штерн предложил ввести коэффициент интеллекта IQ, который является постоянной величиной и рассчитывается по формуле:

$$IQ = (у.в. / ф.в.) \cdot 100\%,$$

где у.в. – умственный возраст, рассчитываемый по шкале Бине – Симона;

ф.в. – физический возраст ребенка.

Нормой считается коэффициент от 70 до 130%, ниже этого показателя были умственно отсталые дети, выше – одаренные.

Бине считал, что уровень интеллектуального развития постоянен и не зависит от возраста, то есть и в 3 года, и в 15 лет показатель у ребенка будет одним и тем же, несмотря на изменение социальной среды, условий обучения и воспитания. Таким образом, врожденный уровень интеллекта остается постоянным в течение жизни и направляется на решение разных задач.

Становление детской практической психологии в России

В начале XX в. детская практическая психология начала интенсивно развиваться и в России. При этом она вобрала в себя многие традиции отечественной психологии, педагогики и философии. Практическая психология развивалась и в тесном содружестве с педологией, прикладной характер которой, ориентированность на конкретные

требования школы делали ее особенно популярной в среде педагогов и воспитателей.

В то же время процесс становления и развития детской психологии и педологии в России имел ряд особенностей, отличающих ее от западных течений. Хотя духовная жизнь русского общества была тесно связана с общим ходом развития западной культуры, она отражала своеобразие социального и исторического пути развития России, оказывая существенное влияние на формирование отечественной практической психологии. Так как методы соматического исследования были не только раньше разработаны, но и оказались точнее, чем способы изучения душевной жизни, то и в России первыми применять объективные методы исследования к развитию ребенка начали врачи и физиологи. Однако именно в России первоначальный интерес к педологии и детской практической психологии был подготовлен предшествующим развитием смежных наук – физиологии, педиатрии, психиатрии. Большое значение для молодой науки имели не только работы И. М. Сеченова и К. Д. Ушинского, но и педиатров И. В. Тарханова и Н. П. Гундобина, которые считали, что проблема воспитания нравственной личности является задачей не только педагогики, но и других наук. Большой вклад в развитие практической психологии внесли такие видные ученые, как Г. И. Россолимо и В. П. Кащенко, которые в начале XX в. стали инициаторами создания педологических лабораторий. Так, в Московской педагогической академии было открыто педологическое отделение при непосредственном участии Кащенко. Главной проблемой его исследований были трудные, умственно отсталые дети и, особенно, возможности их обучения.

Разработке методов объективной диагностики детей, в частности, тестов, посвящены многие труды Россолимо. Под его руководством проводились педологические исследования детей в Институте детской психологии и неврологии при нервной клинике МГУ. Его тесты общей умственной одаренности, разработанные еще в начале века, были популярны в практике школ и в 20-30-е гг. Особенно широ-

ко известен был диагностический метод, направленный на изучение как общего интеллектуального развития, так и отклонений, получивший название «профиль Россолимо».

Однако подлинными инициаторами формирования педологии в России были А. П. Нечаев, Н. П. Румянцев и В. М. Бехтерев. Нечаев и Румянцев, говоря о достоинствах комплексного характера педологии, подчеркивали, что ее главная задача именно психологическое исследование детей. Определяя предмет педологии, Румянцев писал, что она изучает физическую и духовную природу детей и представляет собой во всех отношениях науку о человеке как предмете воспитания. Задача педологии заключается в том, чтобы собрать и систематизировать все, что относится к жизни и развитию детей, найти законы этого развития и установить его периоды, доказывал он. Детская практическая психология в начале века находилась у истоков своего развития.

Для экспериментального исследования психики детей в начале века А. Ф. Лазурский совместно с А. П. Нечаевым создал одну из первых психологических лабораторий в Петербурге. Впоследствии Лазурский на протяжении многих лет возглавлял психологическую лабораторию в Психоневрологическом институте Бехтерева. Неудовлетворенность лабораторно-экспериментальными методами, существовавшими в начале века, побудила Лазурского искать другие способы психологического исследования. Он выступал за естественный эксперимент, при котором преднамеренное вмешательство в жизнь человека совмещается с естественной и сравнительно простой обстановкой опыта.

Один из ведущих ученых того времени, организатор Психологического института и заведующий кафедрой философии Московского университета Г. И. Челпанов настаивал на том, что и в курс практической психологии необходимо включить раздел теоретической психологии, так как без знаний общих закономерностей и методологических принципов невозможно грамотное исследование психики детей. Его взгляды кардинально отличаются от взглядов разработчиков диа-

гностического метода. Дальнейшее развитие психологии показало правоту Челпанова и его сторонников, так как слишком широкое распространение психологических экспериментальных исследовательских методик без достаточного уровня психологической грамотности приводило ко многим ошибкам при диагностике психического развития детей.

Об интенсивной работе отечественных педологов в это время говорит тот факт, что с 1906 г. по 1916 г. было созвано пять Всероссийских съездов по психологии, и все они были посвящены вопросам педагогической и экспериментальной психологии.

Большое значение для развития детской практической психологии имели и постоянно издаваемые журналы (в которых часто публиковались статьи ведущих зарубежных специалистов на русском языке), а также организация систематического выпуска книг по детской и педагогической психологии как отечественных, так и иностранных психологов.

В результате этой деятельности практическая психология стала одной из ведущих областей отечественной психологической науки, а идея о необходимости психологической диагностики и участия психолога в образовательном процессе прочно вошла в школьную жизнь.

Развитие практической психологии и педологии в 20-30-е годы XX века

Исследования детского развития продолжались и после 1917 г., так как, в отличие от философов, ведущие ученые, занимавшиеся этими проблемами, не эмигрировали и не были высланы из страны.

Двадцатые годы стали временем рождения новой детской практической психологии, активных поисков ее методологических основ и путей развития.

Для реализации задач, поставленных перед практической психологией, в 1918 г. при Психоневрологической академии был организо-

ван Детский обследовательский институт им. А. С. Грибоедова. При институте было создано стационарное отделение на 100 детей в возрасте от 4 до 18 лет. Это были умственно отсталые и нервно-больные дети, а также дети с ярко выраженным девиантным поведением. Практическая работа с этими детьми сочеталась с разработкой новых диагностических методик.

В 1923 г. на базе Детского обследовательского института был организован Обследовательский кабинет, который ставил своей задачей диагностику отстающих детей в младших классах первой ступени, а также выявление детей, нуждающихся в обучении во вспомогательных школах. Кроме того, при Кабинете был организован консультационный пункт с целью оказания помощи педагогам и воспитателям.

Наряду с Детским обследовательским институтом к Психоневрологической академии примыкал Ленинградский педологический институт, который в конце 1921 г. приступил к организации работы по изучению детей не только школьного, но и дошкольного (начиная с нулевого) возраста. Одной из главных задач Педологического института было ознакомление педагогов с техникой и методикой опытного исследования душевной жизни детей.

Вторым крупным психологическим центром в Ленинграде являлся Педагогический институт им. А. И. Герцена. Психологические исследования, так же как и разработка новых диагностических методик, в этом институте велись под руководством А. П. Болтунова.

В Москве одним из крупнейших центров практической психологии стала Центральная педологическая лаборатория Московского отдела народного образования (МОНО), основанная в 1919 г., которой руководил Е. В. Гурьянов. Одной из важнейших задач лаборатории была разработка новых, а также модификация и стандартизация уже имеющихся тестов, анкет и других методов диагностики и обследования детей дошкольного и школьного возраста.

Так как новая школа нуждалась в новой программе, новых методах работы, то в 1922 г. НАРКОМПРОСом РСФСР был организован Институт методов школьной работы.

В Академии коммунистического воспитания имени Н. К. Крупской психологические исследования проводились сотрудниками Кабинета школьной педологии под руководством Блонского. Разрабатывая новые подходы к анализу психики ребенка, Блонский исходил из того, что каждый педагог должен обладать хотя бы минимальными психологическими знаниями и умениями.

Интенсивная педологическая работа велась не только в Москве и Ленинграде, но и в других городах. Так, в Орле существовала Педологическая лаборатория ГубОНО, основанная в 1923 г., а также Педологический и Психотехнический кабинеты Детской профилактической амбулатории Губздрави, основанные в 1920 г. Эти учреждения вели совместную работу под руководством ученика Лазурского – Басова. Результаты этой работы находили отражение на страницах «Педологического журнала», издаваемого Орловским педологическим обществом.

Педологическая работа велась также в Симферополе при Кабинете экспериментальной психологии Крымского педагогического института под руководством профессора П. Э. Лейкфельда. С 1924 г. сотрудниками Кабинета проводились исследования внимания, запаса ассоциаций в области чисел, слов. Интенсивная педологическая работа велась в Нижнем Новгороде в педологической лаборатории Государственного университета под руководством С. М. Василейского.

В Ташкенте в Институте психологии и педагогики при Среднеазиатском государственном университете под руководством профессора Н. Д. Виноградова проводилась работа по модификации существующих методов диагностики и адаптации их к местным условиям.

Активно развивалась детская практическая психология и на Украине. В Харькове она велась под руководством А. Н. Мандрыки и М. Г. Сыркина в Научно-исследовательском институте педагогики.

Причем особое внимание уделялось вопросам профориентации и профотбора детей.

В Киеве на Опытной станции и на кафедре педологии под руководством Т. С. Костюка проводилась активная работа по модификации и валидации тестов одаренности и успеваемости.

Развивалась детская практическая психология и в Сибири. С начала 20-х гг. здесь появляется большое количество педологических центров, наиболее значительные из которых были открыты в Хабаровске, Красноярске, Иркутске, Рубцовске.

Таким образом, развитие детской практической психологии приходится на начало 20-х гг. Ее представители активно взаимодействуют как с педагогами и врачами, так и с психологами-исследователями.

Однако начиная с 1930 г. усилились нападки на детскую психологию вообще и, прежде всего, на практическую психологию (педологию), связанные с ее как действительными, так и мнимыми ошибками. Справедливые критические замечания вызывали отсутствие квалифицированных психологов-практиков в учебных заведениях, разница в уровне теоретических исследований и практическом их применении на местах.

У советской детской практической психологии не оказалось даже десяти лет для нормального естественного развития, которое привело бы к формированию сети психологических учреждений по всей стране и созданию квалифицированных кадров практических психологов.

Вопрос о кадрах вообще был одним из самых больных вопросов педологии. Положение усугублялось и тем, что вначале детских практических психологов готовили не педагогические, а медицинские вузы, а сами практические психологи и педологи были в подчинении НАРКОМЗДРАВа, а не НАРКОМПРОСа. Только в конце 20-х гг. этот отрыв педологии от школ начал преодолеваться и стали появляться квалифицированные сотрудники.

Вызывали критические замечания и некоторые теоретические положения педологии – ее механистичность, эклектический подход к переработке психологических (особенно зарубежных) теорий и тестов. Но в основном критику вызывало то, что цель, поставленная детской психологией и педологией – формирование активной, творческой личности и индивидуальный подход к каждому ребенку, не была актуальной в условиях изменившейся действительности. Свобода, уходящая из жизни общества, исчезла и из жизни школы, которая вместо отношений кооперации, сотрудничества между учителями и учениками вводила иерархические отношения подчинения и послушания. Все это привело к появлению известного постановления 1936 г. «О педологических извращениях в системе НАРКОМПРОСов» и директивному закрытию педологии как науки вообще. При этом вместе с ошибками было забыто и все позитивное, что было сделано этой наукой, так как детской практической психологии был нанесен удар в момент интенсивной и плодотворной работы ведущих ученых, что причинило серьезный ущерб всей психологической науке в нашей стране.

Таким образом, можно выделить несколько этапов в развитии детской психологии и педологии в России:

I этап (1900-1907) – зарождение детской психологии и педологии, появление первых теорий и исследований психического развития детей, организация курсов и экспериментальных лабораторий, начало изданий первых журналов и книг по практической психологии.

II этап (1908-1917) – разработка методологических принципов построения детской психологии и педологии в России, появление первых психологических центров, соединяющих теоретическую и экспериментальную (диагностическую) деятельность.

III этап (1918-1924) – период становления советской детской практической психологии, ревизии старой эмпирической, дооктябрьской науки. Это происходит на фоне общего подъема и многообразия культурной жизни страны. Особенно важны для практической психо-

логии этого периода поиск новых методов обучения и воспитания, активное школьное движение, многообразие школ и детских садов, появление работ Н. К. Крупской, С. Т. Шацкого и других педагогов.

IV этап (1925-1928) – период консолидации разных групп и течений в детской психологии и педологии, выработка единой платформы и концепции развития психики, планов развития педологии как науки, направленной на комплексное изучение и развитие личности ребенка. В это время усиливается связь психологической теории и практики, ставятся конкретные задачи по развитию и усовершенствованию работы в школах и детских садах.

V этап (1929-1931) – период интенсивного развития детской психологии и педологии, появления теорий, раскрывающих закономерности и механизмы развития психики (М. Я. Басов, Л. С. Выготский). Однако в этот же период начинаются нападки на практическую психологию, связанные с изменением социальной обстановки в обществе, введением единообразия и авторитарности в школьную жизнь. Разрыв между теорией и практикой, до конца не преодоленный в предыдущие годы, снова начинает увеличиваться.

VI этап (1932-1936) – в этот период заканчивается формирование тоталитарного государства, пронизанного жесткой иерархической системой отношений между людьми. Идеологизация науки сказывается и на дальнейшем развитии детской практической психологии. Ликвидация в школьной и общественной практике интереса к личности ребенка, к творческому началу привели к еще большему отрыву психологической теории от практики. Усиливаются нападки на педологию, обвинения в игнорировании требований школы. Эта критика как действительных, так и навязанных педологии ошибок привела к постановлению 1936 г., которое практически запретило детскую практическую психологию.

В настоящее время отечественная детская психология переживает новый этап, в котором тесно переплетаются практические и теоретические проблемы. Вновь появилась необходимость привлечения

психологов к работе в образовательных учреждениях. При этом серьезные проблемы, стоящие в настоящий момент перед отечественной практической детской психологией, во многом напоминают те, которые стояли перед российской наукой в 20-е гг. Прежде всего это вопросы диагностики, модификации тестов и способов их применения в школах и детских садах. Отсутствие квалифицированных кадров и низкий уровень психологической грамотности приводят к тому, что применение тестов часто необъективно, а психологическая коррекция не дает удовлетворительных результатов. Низкая квалификация практических психологов снижает отдачу и от развивающих программ обучения, которые сейчас разрабатываются отечественными учеными для различных учебных заведений. Создание таких программ, так же как и программ для одаренных детей и детей с задержкой умственного развития, является одним из приоритетных направлений в отечественной практической психологии. Большое значение имеет и формирование службы психологической коррекции, которая дала бы возможность не только диагностировать причины отклонений в развитии детей, но и корректировать эти отклонения.

1.2. Профессиональная подготовка практического психолога

Профессиональная подготовка по специальности «Психология» с соответствующей специализацией «Психолог», «Преподаватель психологии», «Педагог-психолог», «Клинический психолог» и др. — осуществляется в высших учебных заведениях. Нормативный срок освоения основной образовательной программы подготовки психолога по специальности «Психология» при очной форме обучения — 5 лет.

В соответствии с полученными знаниями, согласно Государственному образовательному стандарту, объектом профессиональной деятельности специалиста являются психические процессы, свойства и состояния человека, предметом — их проявления в различных областях человеческой деятельности, межличностных и социальных вза-

имодействиях, способы и формы их организации и изменения при воздействии извне.

Согласно требованию к профессиональной подготовке специалиста, он должен уметь адекватно ставить и решать задачи, соответствующие его квалификации, на основе накопленного объема знаний, навыков исследовательской работы и информационного поиска.

В соответствии с полученными знаниями, умениями и навыками специалист готов участвовать в решении комплексных задач в системе народного хозяйства, образования, здравоохранения, управления, социальной помощи населению и может осуществлять следующие виды профессиональной деятельности:

- диагностическую и коррекционную;
- экспертную и консультативную;
- учебно-воспитательную;
- научно-исследовательскую;
- культурно-просветительскую.

Конкретное содержание профессиональной подготовки специалиста определяется образовательной программой высшего учебного заведения и должно включать теоретическую подготовку, лабораторные практикумы и практики.

Квалификационная характеристика выпускника

«Выпускник, получивший квалификацию педагог-психолог, должен быть готов к осуществлению профессиональной деятельности, направленной на психологическое обеспечение образовательного процесса, личностное и социальное развитие обучающихся; способствовать социализации и формированию общей культуры личности, осознанному выбору и освоению образовательных программ; содействовать охране прав личности в соответствии с Конвенцией о правах ребенка; способствовать гармонизации социальной сферы образовательного учреждения; осуществлять меры по формированию психологической культуры обучающихся, педагогических работников и

родителей; разрабатывать развивающие и коррекционные программы образовательной деятельности с учетом особенностей личности; проводить психологическую диагностику различного профиля и предназначения и необходимую психолого-педагогическую коррекцию; осуществлять психологическую поддержку творчески одаренных учащихся.

Выпускник, получивший квалификацию педагог-психолог, должен знать Конституцию Российской Федерации; законы Российской Федерации, решения Правительства Российской Федерации и органов управления образованием; Декларацию прав и свобод человека; Конвенцию о правах ребенка; нормативные документы, регулирующие вопросы охраны труда, здравоохранения, профориентации, занятости обучающихся (воспитанников) и их социальной защиты; общую психологию, педагогическую психологию и общую педагогику, психологию личности и дифференциальную психологию, детскую и возрастную психологию, социальную психологию, медицинскую психологию, детскую нейропсихологию, патопсихологию, психосоматику; основы дефектологии, психотерапии, сексологии, психогигиены, профориентации, профессиоведения и психологии труда, психодиагностики, психологического консультирования и психопрофилактики; методы активного обучения, социально-психологического тренинга общения; современные методы индивидуальной и групповой профконсультации, диагностики и коррекции нормального и аномального развития ребенка; правила и нормы охраны труда, техники безопасности и противопожарной защиты» (цит. по Госстандарту).

Видами профессиональной деятельности специалиста являются:

- коррекционно-развивающая;
- преподавательская;
- научно-методическая;
- социально-педагогическая;
- воспитательная;
- культурно-просветительская;

– управленческая.

Профессиональная подготовка специалиста по психологии предполагает овладение знаниями в области методологии и методов психологической науки и практики, достаточный уровень профессиональной компетентности в таких вопросах, как общая характеристика методов психолого-педагогического исследования, взаимосвязь предмета и метода, классификация методов, исследование и диагностика, научное и практическое исследования, исследовательские возможности различных методов, требования к надежности, валидности и чувствительности применяемых методик, способы представления данных, методы статистической обработки данных, общая характеристика методов психолого-педагогических исследований, эксперимент и его виды, характеристика экспериментальной процедуры и требования к ней, психологические тесты и их виды, технология создания и адаптации тестовых методик, требования к процедуре тестирования, наблюдение и его исследовательские возможности, психосемантические и проективные методики, метод экспертной оценки, обработка, анализ и интерпретация результатов исследования, составление заключения и практических рекомендаций на основе исследовательских данных, организация опытно-экспериментальной и исследовательской работы в учреждениях образования.

Профессиональная подготовка выпускника по специальности «Психология» предполагает наличие определенных знаний и практических навыков специалистов в области возрастной психологии, в том числе высокую профессиональную осведомленность в области возрастной психологии по следующим темам: предмет, задачи и методы возрастной психологии; факторы, определяющие развитие возрастной психологии как науки; теории психического развития; источники, движущие силы и условия психического развития; самосознание личности; проблема периодизации психического развития; понятие возраста; основные структурные компоненты возраста; понятие сензитивности, возрастного кризиса; взаимосвязь обучения, вос-

питания и развития в онтогенезе; одаренные дети; отклонения в психическом развитии: задержки психического развития, умственная отсталость; основные этапы психического развития человека: младенчество, раннее детство, дошкольный возраст, готовность к школе, младший школьный возраст, подростковый возраст, юность, зрелый возраст, старость; методы изучения возрастных особенностей; диагностика, консультирование, коррекция психического развития детей и подростков.

Среди требований к профессиональной подготовке психолога немаловажное место занимают вопросы профессиональной компетентности специалиста в области дифференциальной психологии и психодиагностики.

Специалист-психолог должен профессионально разбираться в таких проблемах, как методы исследования индивидуально-психологических различий; цели и принципы диагностики; методология и методы клинико-психологической диагностики; клиническая беседа, наблюдение, эксперимент; методология диагностики: понятие методики, понятие теста; выделение и измерение; психометрические теории научности психодиагностических методик: валидность, надежность, репрезентативность; стандартизованные и нестандартизованные психодиагностические методики; основные этапы обработки результатов, тестовые нормы; принципы интерпретации данных; профессионально-этические нормы работы психолога; планирование психодиагностической работы, составление программ, постановка конкретных диагностических задач; принципы профессионально-этического кодекса психолога.

Практический психолог должен владеть теорией и практикой осуществления основных форм психотерапевтического воздействия, которые базируются на знаниях основ психологического консультирования, психокоррекции и психотерапии. Среди них теоретические основы психотерапии; сущность психотерапевтического процесса; медицинская и психологическая модели психотерапии; психологиче-

ские механизмы терапевтического эффекта; техника и средства психотерапевтического воздействия; позиция терапевта и клиента; групповая и индивидуальная формы психотерапии; основные психотерапевтические подходы и технологии; основы психологии семьи и семейного консультирования; воспитание ребенка в семье; готовность молодых родителей к рождению ребенка, родительские установки и стили воспитания, воспитание детей в разных типах семей, влияние нарушений семейных отношений на психическое развитие детей; методы активного социально-психологического обучения; методы психологического воздействия; социально-психологический тренинг межличностного общения; стимулирование творчества активными методами обучения; технология и эффекты групповой дискуссии; социально-психологический тренинг сензитивности; психолого-педагогический тренинг, его цели, задачи, виды; организация и проведение деловых, ролевых, организационно-деятельностных игр; психологическое консультирование; теоретические основы консультирования; техники и методы консультирования; этика практического психолога; групповые и индивидуальные формы работы; психолого-педагогическая коррекция; теоретические основы психолого-педагогической коррекции; основные направления в психолого-педагогической коррекции; анализ психодиагностической информации и составление программы психолого-педагогической коррекции; методы и средства психолого-педагогического воздействия; групповые и индивидуальные формы работы; основные психолого-педагогические коррекционные подходы и технологии; психопрофилактика и ее основные принципы.

Квалифицированная подготовка специалиста в области прикладной психологии невозможна без овладения навыками научно-исследовательской, научно-педагогической и научно-практической деятельности, которые приобретаются в ходе различных практик. Основными задачами практики как важнейшей части профессиональной подготовки специалиста являются:

- закрепление теоретических знаний и получение необходимого практического опыта;
- знакомство со спецификой деятельности психолога в учреждениях различного профиля;
- воспитание профессиональной этики и стиля поведения;
- обучение практическим методам психодиагностики и коррекционно-реабилитационной работы, а также преподавательской деятельности;
- умение ставить цели и формировать профессиональные задачи, осуществлять кооперацию с коллегами по работе.

Практика проводится в школах, детских садах, оздоровительно-воспитательных центрах, детских базах отдыха, учреждениях интернатного типа, центрах психолого-педагогической и медико-социальной помощи, педагогических училищах, колледжах.

1.3. Модель подготовки практического психолога на факультете дошкольной педагогики и психологии

<i>I. База</i>		
Общая психология (1 курс)		Детская психология (2 курс)
<i>II. Изучается в 3-х частях (специализация)</i>		
Теоретический курс	Практический курс	Специальная психология
1. Детская практическая психология (3 к. 5 с.) 2. Методология и методика психолого-педагогического исследования 3. Экспериментальная психология (2 к. 3 с.) 4. Общая психодиагностика (4 к. 7 с.)	1. Конфликтология (3 к. 6 с.) 2. Развивающе-коррекционные программы для дошкольников и их реализация (5 к. 10 с.) 3. Психология одаренного ребенка (4 к. 8 с.) 4. Психодиагностическое и психокоррекционное развития личности до-	1. Основы специальной психологии (4 к.) 2. Коррекционно-развивающая работа с детьми с ЗПР (4 к. 8 с.) 3. Основы логопедии (5 к. 9 с.)

	школьника (4 к. 7 с.) 5. Социальная психология дошкольника 6. Психологическое консультирование (4 к. 8 с.) 7. Психолого-педагогическая экспертиза ДОУ (5 к. 9 с.) 8. Организационно-методическая работа практического психолога в ДОУ (5 к. 9 с.)	
<i>III. Практика</i>		
1. Учебная практика «Ранний возраст» (2 к.) 2. Учебная практика «Первые дни ребенка в школе» (3 к.) 3. Производственная практика в дошкольном образовательном учреждении (5 к.) 4. Производственная практика в педагогическом училище, педагогическом колледже (5 к.) 5. Психолого-педагогическая практика (5 к.)		
<i>IV. Исследовательские работы</i>		
1. Курсовые работы (3 к.) 2. Выпускная квалификационная работа (5 к.)		

1.4. Психологическая служба в системе образования

Психологическая служба образования успешно развивается в большинстве стран. Изучение вопросов, касающихся научного обоснования и способов практической организации психологической службы в школе, показало, что в каждой стране они решаются по-своему. Психологическая служба, с одной стороны, определяется теми научными психологическими концепциями, которые существуют в данном обществе, с другой – потребностями народного образования, целями воспитания и формирования личности, которые зависят от политических, экономических и других особенностей той или иной страны.

В нашей стране первые попытки практического использования психологии в обучении и воспитании детей возникли еще в начале XX в. и связаны с так называемой педологией. Известное постанов-

ление ЦК ВКП(б) 1936 г. «О педологических извращениях в системе наркомпросов» объявило эту науку вредной и затормозило на многие годы развитие таких продуктивных направлений детской психологии, как психодиагностика, практическая психология и др.

Только с конца 60-х хорошо гг. XX в. возобновился активный поиск форм практического участия психологов в работе школы, ДОУ. Школьная психологическая служба как целостная система начала создаваться впервые в Эстонии (руководители – Х. Й. Лийметс и Ю. Л. Сыэрд).

Сегодня психологическая служба образования – интегральное явление, представляющее собой единство четырех его составляющих, или аспектов, – научного, прикладного, практического и организационного.

Как одно из направлений педагогической и возрастной психологии, а именно ее теоретико-прикладное направление, изучающее закономерности психического развития и формирования личности ребенка с целью разработки способов, средств и методов профессионального применения психологических знаний в условиях современной школы, ДОУ.

Как психологическое обеспечение всего процесса обучения и воспитания, включая составление учебных программ, создание учебников, разработку психологических оснований дидактических и методических материалов, психологическую подготовку учителей и пр. (прикладной аспект).

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.

Развитие прикладного и практического аспектов психологической службы зависит от научного аспекта, являющегося теоретической базой, с помощью которой определяются содержание, функции и модель психологической службы образования.

Научными предпосылками создания и развития психологической службы образования являются фундаментальные положения отечественной психологии о закономерностях психического развития и формирования личности и индивидуальности в онтогенезе (Б. Г. Ананьев, Л. И. Божович, Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев, М. И. Лисина, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин и др.).

Цель психологической службы образования

Основной целью психологической службы образования является обеспечение психического и психологического здоровья детей дошкольного и школьного возрастов.

Психическое здоровье детей и школьников

Термин «психическое здоровье» был введен Всемирной организацией здравоохранения (ВОЗ). В докладе Комитета экспертов ВОЗ «Психическое здоровье и психосоциальное развитие детей» (1979) сказано, что 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 материальными средствами. Подчеркивается, что в то же время следует предоставлять ребенку больше самостоятельности и независимости, давать ему возможность общаться с другими детьми и взрослыми вне дома и обеспечивать соответствующие условия для обучения.

Эксперты Всемирной организации здравоохранения на основе анализа результатов многочисленных исследований в различных странах 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.

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.

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 психологическую литературу понятие психического здоровья стало входить сравнительно недавно. Психическое здоровье рассматривается как состояние душевного благополучия, характеризующееся отсутствием болезненных психических явлений и обеспечивающее адекватную условиям окружающей действительности регуляцию поведения 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.).

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.

Таким образом, основу психического здоровья составляет полноценное психическое развитие ребенка на всех этапах онтогенеза. Создание психолого-педагогических условий, обеспечивающих такое развитие, является целью психологической службы образования, но не единственной.

Психологическое здоровье детей и школьников

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.

Поэтому деятельность психологической службы образования должна включать в себя создание психолого-педагогических условий, обеспечивающих духовное развитие каждого ребенка, его душевный комфорт, что лежит в основе психологического здоровья.

Забота о психологическом здоровье предполагает внимание к внутреннему миру ребенка, к его чувствам и переживаниям, увлечениям и интересам, способностям и знаниям, его отношению к себе, сверстникам, взрослым, к окружающему миру, происходящим семейным и общественным событиям, к жизни как таковой.

Задачи психологической службы образования

Ориентация на развитие ребенка определяет основные задачи психологической службы образования:

1) реализация в работе с детьми возможностей, резервов развития каждого возраста;

2) развитие индивидуальных особенностей детей – интересов, способностей, склонностей, чувств, отношений, увлечений, жизненных планов и др.;

3) 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 личностно значимой;

4) оказание своевременной психологической помощи и поддержки как детям, так и их родителям, воспитателям, учителям.

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

1.5. Структура психологической службы

Психологическая служба образования создается как единая система в масштабах города, области, региона, а в перспективе – всей страны. Каждое звено этой системы имеет свои четко определенные функции. Гарантеей эффективности деятельности психологической службы является последовательное и четкое профессиональное взаимодействие всех подразделений.

В самом общем виде структура включает три звена: практический психолог (или группа психологов) в образовательном учреждении, районный кабинет психологической службы, Центр психологической службы.

Детский практический психолог работает в конкретном учебном заведении – детском саду, общеобразовательной школе, гимназии, детском доме и др., осуществляя 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, способствует повышению их психологических знаний, решению проблем педагогов как профессионалов.

Психологические кабинеты (отделы) при районных, областных, городских (в зависимости от структуры органов управления народного образования в конкретном регионе) ведут непосредственную работу с психологами образовательных учреждений, контролируют и организуют их деятельность, оказывают методическую и иную профессиональную помощь, пропагандируют психолого-педагогические знания, проводят психодиагностики и психокоррекции 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.

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 психологической службы Министерства образования России.

Деятельность Центра психологической службы направлена на практическое психологическое обеспечение процессов развития и воспитания детей, подростков и юношей. Ставя в качестве основной задачи содействие всестороннему, гармоническому, прогрессивному развитию подрастающего поколения, Центр оказывает психологическую помощь в развитии творческих способностей и потенций детей, в коррекции разного рода нарушений личности и интеллекта, в решении проблем жизненного и профессионального самоопределения подростков и юношей, содействует преодолению конфликтных ситуаций, возникающих в семье и школьном коллективе, налаживанию психологического климата семьи и коллективов учреждений народного образования, ведет работу по повышению психологической культуры учителей и родителей и др.

В Центре проводятся исследования в области детской практической психологии для научного обеспечения его деятельности.

Центр является головной организацией, руководящей деятельностью школьных психологов, психологов детских учреждений интернатного типа и специалистов других психолого-педагогических служб определенного региона, отвечает за научно-методическое и организационное обеспечение этих служб.

В Центр могут обращаться родители, учителя, воспитатели, другие работники народного образования, подростки, юноши, а также представители школ, ПТУ, детских садов, детских учреждений интернатного типа для детей, оставшихся без попечения родителей, других интернатных учреждений.

Центр целесообразно организовать для обслуживания большого города (Москва, Ленинград, Киев), области или небольшой республики, то есть из расчета один Центр на 5-8 млн. жителей.

Структурно-функциональная организация Центра

Центр состоит из следующих подразделений:

- *Отдел индивидуальной помощи*

Группа первичного приема осуществляет диспетчерский прием лиц, обратившихся в Центр с индивидуальным запросом, с целью:

а) дифференциации случаев с психологической проблематикой от случаев, требующих медицинской, юридической, социальной и тому подобной помощи;

б) определения подразделения Центра, которое в дальнейшем будет курировать каждый конкретный случай. Отдельно осуществляется прием подростков и юношей, обратившихся в Центр по собственной инициативе.

В функции данного подразделения входят также статистический учет и обработка получаемой первичной информации и катamnестических данных.

Консультативный сектор ведет индивидуальное консультирование родителей, педагогов, детей, подростков и юношей.

При консультативном Центре работают телефон доверия для подростков и юношей и группа консультирования по переписке.

Сектор психологического развития и коррекции осуществляет психологическую помощь в разных формах активного психологического обучения (групповая и индивидуальная психотерапия, социально-психологический тренинг, коррекция развития отдельных психологических функций и процессов, профессиональный тренинг учителей, арттерапия, тренинг сензитивности и др.).

- *Отдел психологического обеспечения учебно-воспитательных учреждений и медико-психолого-педагогических комиссий*

Сектор работы с практическими психологами осуществляет научно-методическое и организационное руководство деятельностью низовых звеньев психологической службы школы, ПТУ, детских учреждений интернатного, а также психологов в медико-психолого-педагогических комиссиях. В функции сектора входят обеспечение работников низовых звеньев необходимыми средствами и методами работы, контроль за их применением, экспертная оценка деятельно-

сти школьных психологов, работающих в других учебно-воспитательных учреждениях и в медико-психолого-педагогических комиссиях, их аттестация. Сектор ведет работу по повышению квалификации практических психологов, организуя семинары, стажировки, группы профессионального тренинга, практику начинающих специалистов.

Сектор оперативной психологической помощи учреждениям народного образования по запросам руководства детских садов, школ, детских учреждений интернатного типа, ПТУ осуществляет психологическую помощь в решении задач улучшения психологического климата, преодоления конфликтных ситуаций, массовой комплексной диагностики, проведения деловых игр и тому подобного посредством выезда на места бригад соответствующего профиля.

- *Отдел психологической диагностики*

Сектор диагностики осуществляет психологическую и комплексную диагностики (с привлечением специалистов смежных специальностей).

Сектор психологических методик ведет работу по подбору и разработке диагностических методик, а также необходимой документации для всех видов психологических служб, разработке и изготовлению аппаратуры для психологической диагностики.

Сектор состоит из следующих групп:

а) научно-исследовательской, в функции которой входят разработка, апробация, стандартизация, нормирование новых методик, а также подбор и адаптация существующих методик;

б) группы по изготовлению и тиражированию методик: группа располагает необходимыми производственными мощностями и множительной техникой.

Задачи психологической службы образования

Ориентация на развитие ребенка определяет основные задачи психологической службы образования:

1) реализация в работе с детьми возможностей, резервов развития каждого возраста;

2) развитие индивидуальных особенностей детей – интересов, способностей, склонностей, чувств, отношений, увлечений, жизненных планов и др.;

3) 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 личностно значимой;

4) оказание своевременной психологической помощи и поддержки как детям, так и их родителям, воспитателям, учителям.

Список литературы

1. Активные методы в работе школьного психолога : сб. научн. трудов. – М., 1991.
2. Андреева, Г. С. Практическая психология / Г. С. Андреева. – М., 2007.
3. Битякова, М. Р. Организация психологической работы в школе / М. Р. Битякова. – М., 1997.
4. Болотова, А. К. Прикладная психология / А. К. Болотова. – М., 2001.
5. Бурлинская, Г. В. Возрастное психологическое консультирование / Г. В. Бурлинская. – М., 1993.
6. Детская практическая психология / под ред. Т. Д. Марцинковской. – М., 2000.
7. Кузьмина, Е. Г. Основы психодиагностики / Е. Г. Кузьмина. – Орск, 1999.
8. Овчарова, Р. В. Практическая психология в начальной школе / Р. В. Овчарова. – М., 1996.
9. Овчарова, Р. В. Практическая психология образования / Р. В. Овчарова. – М., 2005.
10. Положение о психологической службе в системе народного образования.
11. Практическая психология образования / под ред. И. В. Дубровиной. – М., 1997.

12. Приложение к газете «1 сентября» «Школьный психолог».

13. Руководство практического психолога / под ред. И. В. Дубровиной. – М., 1997.

14. Руководство практического психолога. Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы / под ред. И. В. Дубровиной. – М., 1997.

15. Чиркова, И. И. Психологическая служба в детском саду / И. И. Чиркова. – М., 1998.

16. Широкова, Г. А. Справочник дошкольного психолога / Г. А. Широкова. – Ростов-на-Дону, 2004.

17. Этические стандарты психолога. – Мадрид, Испания, 1987.

2. ОРГАНИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

2.1. 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.

Практический психолог приходит в детское образовательное учреждение тоже как специалист, а не как «скорая помощь» для воспитателя или учителя и «нянька» для детей.

Психолог – 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 психического развития, об истоках психической деятельности и мотивах

поведения человека о психологических условиях становления и расцвета личности в онтогенезе.

Внутренняя позиция психолога по отношению к организации определяет сам характер приложения сил. При этом в первую очередь подразумевается административная подчиненность психолога руководству организации, которая зачастую переходит рамки должностного соответствия и распространяется на область профессиональной этики (проблемы конфиденциальности получаемой информации, защита интересов клиента, нейтральность участия в конфликтных ситуациях и т. п.).

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.

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

Не во всех организациях статус психолога, а также уровень его влияния на внутриорганизационные процессы определены должностными обязанностями. Во многом это зависит от самого психолога и сложившихся отношений в коллективе. Для начинающего психолога определение своего статуса и своей позиции внутри коллектива – одна из основных задач на начальном этапе работы. Неопределенность в этом вопросе и нечеткость профессионального самоопределения начинающего практического психолога создают проблемы и отвлекают внимание от непосредственной работы. Одним из способов решения этих проблем является поиск своей профессиональной ниши.

Функциональные ниши специалистов в детском саду. Особого внимания заслуживает изучение функциональных ниш различных членов педагогического коллектива. Оно помогает осознать собственную функциональную нишу и точки пересечения в работе с другими специалистами. Рассмотрим сферы пересечения в работе психолога и методиста детского сада (табл. 1):

Таблица 1

Психолог	Методист
Пропаганда психолого-педагогических знаний среди родителей. Повышение психологической компетентности педагогов. Предупреждение возможных осложнений в связи с переходом учащихся на следующую возрастную ступень	Пропаганда педагогических знаний среди родителей. Повышение педагогической квалификации педагогов. Контроль за реализацией воспитательно-образовательных программ

Существует немало случаев, когда психологи не учитывают функциональные ниши коллег. Речь идет о взаимоотношениях не только с методистами или завучами школ, но и с администраторами,

учителями, врачами. В зонах пересечения каждый из специалистов должен заниматься своим аспектом проблемы, но чрезвычайно важны согласованность их действий, общее видение принципиальных вопросов, перспективы работы и путей реализации поставленных целей.

Для того чтобы психолог мог реально влиять на воспитательно-образовательный процесс, он должен стать значимым членом коллектива школы, ДОУ. Поэтому на первом этапе профессиональной деятельности он формирует у педагогов желаемый образ психолога, обретает эмоциональный статус и авторитет профессионала. В дальнейшем находит общие координаты и формирует на их основе программу профессионального общения. На основе согласованных действий и распределения функций осуществляется программа взаимодействия и формируется общий фонд знаний, умений и навыков.

Проблема выбора психологом своей профессиональной позиции в системе взаимодействий в организации поднимает вопрос о степени свободы психолога и его независимости от внутриорганизационной динамики социально-психологических процессов. В ситуации внутриорганизационного конфликта психолог не должен занимать сторону ни одной из противоборствующих группировок, он обязан хранить нейтралитет и уклоняться от участия в конфронтациях и интригах.

Позиция нейтралитета и неучастия в конфликтах способствует беспристрастности психолога, что обеспечивает адекватный анализ ситуации и получение объективной информации. Например, такая отстраненная позиция психолога наиболее предпочтительна в ситуации производственного конфликта между администрацией школы и учительским коллективом. Это относится также к профессиональному отбору при приеме на работу, когда психолог не должен проявлять свои предпочтения по отношению к кому-либо из претендентов на вакантное место в организации. Аналогичным должно быть поведение практического психолога при решении вопросов карьерного роста и продвижения по служебной лестнице кого-либо из сотрудников.

Однако не всегда позиция нейтралитета и беспристрастности приемлема. В частности, психолог может занять особую пристрастную позицию с отстаиванием своих собственных интересов (например, корпоративных интересов своего подразделения) и участвовать в социально-психологических процессах наравне с другими. В таком случае отношения психолога с организациями могут быть установлены в процессе переговоров и закреплены официальными и неофициальными соглашениями, хотя на сегодняшний день трудно привести удачные примеры реализации такой стратегии.

Таким образом, внутриорганизационная позиция психолога оказывает существенное влияние на специфику его работы, принципы деятельности и систему профессиональных взаимодействий. Четкая ориентация, осознание психологом своей позиции внутри организационной структуры и беспристрастность в конфликтных ситуациях предупреждают трудности в решении профессиональных задач.

Проблема адаптации психолога в педагогическом коллективе. Школьный психолог является представителем относительно новой профессии. Исследователи выделяют перечень трудностей его профессиональной адаптации в образовательных учреждениях (О. А. Мальцева):

- недостаточный уровень профессионального согласия между субъектами образования;
- затянувшийся процесс становления психологической службы;
- разрыв между социальными ожиданиями в связи с появлением школьной психологической службы и ее реальной практикой; низкий уровень востребованности психологической помощи;
- противоречия между образами школьного психолога у заказчиков, клиентов и представлениями самого психолога;
- неготовность психолога к адекватной самоподаче и самопрезентации.

Выявлены следующие неадекватные требования-ожидания педагогов к личности психолога и его деятельности:

- мгновенное реагирование психолога на любой запрос;
- пассивность клиента и активность психолога;
- постоянное энергетическое донорство, эмоциональная и моральная поддержка клиента со стороны психолога;
- жертвенность психолога, полное бескорыстие и благородство;
- помощь психолога в «борьбе» с «трудными» для заказчика педагогами и учащимися, исполнение им карательных санкций в отношении клиента;
- потенциальная опасность со стороны психолога, оценивающего педагога по известным лишь ему параметрам, возможно обращенным против клиента;
- желание видеть психолога в качестве научного руководителя всего учебно-воспитательного процесса, идеолога педагогической системы школы;
- стремление видеть в психологе супервоспитателя, мотивирующего детей учиться и посещать школу;
- представление о психологе как о специалисте, занимающемся постановкой диагноза;
- опасение возможного тайного воздействия психолога на психику клиента.

Негативное отношение к психологу проявляется в том, что педагоги воспринимают его в первую очередь как чужого, таинственного и непонятного, независимого, изменчивого, часто мешающего им человека, выполняющего «грязную» работу. Ему нередко отказывают в праве на собственные негативные эмоции.

Позитивным полюсом представлений становится мнение о психологе как «инструменте» для создания благоприятного психологического климата, гармонизирующем добром волшебнике, обладающем обширными знаниями и способном сотворить чудо.

В этом случае от него ожидается самоотверженность, умение рисковать и благородство.

С приходом психолога в систему образования связаны большие социальные ожидания. Они не всегда адекватны статусу психолога и задачам психологической службы. Школа с нарушенной системой отношений видит в психологе помощника по борьбе с конфликтными педагогами, трудными учащимися и неблагополучными семьями, ожидает от него карательных санкций. Педагоги пугают и провинившихся, и несостоятельных учащихся и бывают весьма разочарованы, если психолог вдруг занимает позицию защитника и опекуна.

Школа с низким уровнем обучения и воспитания попытается переложить на психолога часть педагогических проблем и ответственности за свою педагогическую несостоятельность. Она предоставит ему на первых порах обширное поле деятельности. Многие начинающие психологи в такой ситуации поддаются соблазну самоутверждения: они берутся вести все педсоветы, выступать на родительских собраниях, проводить вместо классных руководителей классные часы и т. п. Когда же они понимают, наконец, в чьи обязанности входит решение той или иной проблемы и пытаются передать ответственность за нее конкретным лицам, это воспринимается последними как нежелание помочь и приводит к разочарованию и недовольству.

Вариантов ожиданий такое множество, что невозможно и не нужно соответствовать всем и каждому из них. Необходимо иметь в виду, что помимо субъективных есть и объективные требования к статусу психолога. Поэтому начинающему специалисту важно использовать следующие рациональные способы формирования или коррекции социальных ожиданий:

а) формирование адекватных социальных ожиданий педколлектива через его ознакомление с правами, обязанностями, этикой психолога, границами его профессиональных возможностей;

б) диагностическое общение со всеми категориями воспитателей и воспитанников, предполагающее выяснение их психологических особенностей и выявление запроса на психологическую помощь;

в) сотрудничество и взаимодействие с педагогами на основе формирования, общих гуманистических установок при целеполагании, планировании, реализации планов и программ и анализе результатов деятельности.

Какой же психолог нужен современному образовательному учреждению?

1. Он должен иметь высокие общие умственные способности, быть проницательным, рассудительным, свободомыслящим, скрупулезным аналитиком и логиком.

2. Ему предстоит работать с людьми, поэтому необходимо быть общительным и контактным человеком, великодушным и легко формирующим коммуникативные группы, хорошо запоминать имена людей, быть любезным, тактичным и дипломатичным в общении.

3. Проводя совместные действия, он должен уметь подчинять интересы личности групповым интересам, быть совестливым, иметь развитое чувство долга и ответственности за другого человека, обладать эмпатией.

4. Ему важно быть эмоционально устойчивым, выдержанным, спокойно взвешивать реальную обстановку, быстро решать практические вопросы, смело экспериментировать.

Различия в профессиональной ментальности педагогов и психолога. Психолог и педагоги взаимодействуют в совместной деятельности, цель которой – развитие детей. Для успеха совместной деятельности необходимо ценностно-ориентационное единство ее участников. Приходя в образовательное учреждение, психолог встречается с определенными представлениями педагогов о целях воспитательно-образовательного процесса, их ценностными ориентациями, установками по отношению к детям.

Психолог не может не учитывать эту реальность, так как становится участником педагогического процесса. Вместе с тем он остается носителем своей профессиональной системы целей и ценностей,

которые могут не совпадать с таковыми у педагогов и педагогического коллектива в целом.

Профессиональная ментальность включает в себя профессиональные мотивы, ценностные ориентации и социальные установки.

Эти различия могут стать причиной трудностей во взаимодействии педагогов и психологов. Поэтому необходимо проводить специальную работу, направленную на сближение их ценностных ориентаций и установок, достижение взаимопонимания между ними.

2.2. Психологический кабинет

В качестве психологического кабинета может быть использована небольшая по размерам комната, пропорциональная и хорошо освещенная (наличие как естественного, так и искусственного освещения).

Помещение без окон создает эффект отгороженности от реального пространства, изолированности от окружающего мира. Это иногда необходимо для коррекционной работы, но является помехой для первичного приема при знакомстве с детьми и родителями, установления контакта.

Желательно, чтобы психологический кабинет находился в стороне от помещений хозяйственного и бытового обслуживания, административного и медицинского блоков, а также от залов для музыкальных и физкультурных занятий. К этому перечню можно добавить бассейн и кабинеты с использованием технических средств обучения. Важным является также свободный доступ к кабинету родителей, что подразумевает либо двойной вход (со стороны улицы и основного помещения), либо удобное расположение по отношению ко всем групповым помещениям.

Температурный режим. Помещение должно быть теплым и в то же время хорошо проветриваемым.

Звукоизоляция. Для изоляции от шумов коридора комната может быть оборудована двойной дверью. Во время занятий на входной двери необходимо вывесить предупреждение о соблюдении тишины.

Вариантом столь же неудачного расположения является деление методического либо логопедического кабинетов на два профессиональных пространства, так называемые уголки психолога. Данные способы организации психологического кабинета не способствуют компетентной профессиональной деятельности психолога и могут значительно исказить результаты коррекционно-диагностических мероприятий, так как изначально закладывают в них высокий процент погрешности.

Освещение и цвет. Интенсивность освещения должна регулироваться в широком диапазоне (от яркого освещения до полного затемнения). Максимальный уровень общей освещенности не должен превышать 1000 лк. Рекомендуется комбинированное освещение как лампами дневного света, так и лампами накаливания. До и после восстанавливающих релаксационных или развивающих занятий применяется обычное верхнее освещение; во время специальных занятий включаются боковые настенные бра со слабым зеленым светом. Сессии релаксации проходят в полузатемненном помещении, что способствует релаксации и снятию напряжения.

Цвет стен, пола, мебели, портьер подбирается по принципу использования спокойных и нейтральных цветов, тонов, не вызывающих дополнительного возбуждения или раздражения; в цветосветовом интерьере предпочтительными являются голубые и зеленые цвета (потолок голубой для имитации неба, покрытие пола в зеленых тонах).

Особенное значение в организации кабинета практического психолога имеет цветовая среда. В первую очередь это касается светового оформления кабинета психолога.

Современная архитектура стремится избавить детей от чувства замкнутости в унылых тоскливых стенах. Исследования Института цветопсихологии в Цюрихе (Швейцария) показали, что дети отдают предпочтение тому или иному цвету в зависимости от возраста: в раннем возрасте они предпочитают красный или пурпурный, причем

.....

девочкам, главным образом, нравится розовый. В возрасте 9-11 лет интерес к красному постепенно заменяется интересом вначале к оранжевому, затем к желтому, желто-зеленому, а затем к зеленому цвету. После 12 лет любимый цвет – синий. Статистические исследования подтвердили, что синий цвет является наиболее предпочтительным для большинства взрослых. Такая смена цветов совпадает с процессами общего развития, с возникающей склонностью к более глубоким цветам. Исследования Института цветопсихологии показали также следующие связи между цветом и психологическими характеристиками человека (табл. 2).

Таблица 2

Возраст (лет)	Предпочитаемый цвет	Цвет, вызывающий отрицательное отношение	Преобладающее психологическое состояние
4-10	Красный, пурпурный, розовый, бирюзовый	Черный, темно-коричневый, серый	Пребывание в мире сказок
11-12	Зеленый, желтый, красный	Оливковый, пастельно-зеленый, лиловый	Преобладание чувственного восприятия мира
13-16	Ультрамарин, синий, оранжевый (зеленый)	Фиолетовый, лиловый	Рациональный подход к восприятию мира, развитие самосознания
17-19	Красно-оранжевый	Пурпурный, розовый	Инстинктивно целенаправленное восприятие мира

Как таковой, рабочий кабинет психолога не может быть комнатой отдыха и развлечений для персонала, а также являться «красным», показательным уголком для дошкольного учреждения.

Оборудование кабинета практического психолога определяется задачами и целями психологической деятельности.

Психологический кабинет является основным «рабочим» местом психолога, следовательно, в нем должны быть объединены «рабочие» зоны специалиста.

Первая профессиональная зона – пространство взаимодействий с детьми. Оно обеспечивается средствами для предметно-дидактической, изобразительной, конструктивно-моделирующей, двигательнo-координационной, двигательнo-релаксационной и имитационно-игровой деятельности. Перечень оборудования данного пространства включает следующее (табл. 3):

Таблица 3

Мебель и оборудование	Детский столик, 2-3 детских стульчика (стандарты старшего дошкольного возраста). Мягкий диван либо кресло (малогабаритные). Мягкий ковер (не менее 2х2; 1-2 подушки неправильной формы, либо плоские мягкие игрушки (черепахи, змейки и пр.). CD-проигрыватель, магнитофон с функцией записи. Компакт-диски либо кассеты с разнообразными музыкальными произведениями, вводными вербальными установками для релаксационной и игровой деятельности
Стимульный материал	Стимульный материал к диагностико-коррекционным методикам и тестам в соответствии с возрастной дифференциацией
Технический материал	Цветная бумага, ножницы, простые и цветные карандаши, фломастеры, ластик, картон, клей, кисточки, пластилин, акварельные краски, альбомные листы различного формата
Вспомогательный материал	Набор объемных геометрических форм (куб, цилиндр, шар, призма, конус). Набор плоскостных мозаик из картона и пластмассы (геометрические, неправильные, абстрактные фигуры). Мелкодетальный конструктор типа «ЛЕГО». Несколько атрибутов основных сюжетно-ролевых игр («Парикмахерская», «Больница», «Магазин», «Семья») и предметов-заместителей. Маски оппозиционных героев известных детям сказок («Заяц» – «Волк», «Баба Яга» – «Царевна» и т. д.). Простые детские музыкальные инструменты

	(бубен, дудочка, маракасы), 2-3 яркие игрушки по принципу половой дифференциации (кукла, машина), 2-3 мяча разного размера и фактуры (надувной, набивной, резиновый), скакалка либо небольшая плетеная веревка. Игрушки-сюрпризы с включением света, звука, движений при производстве определенных операций (механические, электронные, радиофицированные). Детские книги, книги-раскраски, детские комиксы и журналы
--	---

Вторая профессиональная зона психологического кабинета – пространство взаимодействий с взрослыми (родители, воспитатели, педагоги). Оно обеспечивается средствами для коммуникативной деятельности (табл. 4).

Таблица 4

Мебель и оборудование	Мягкий диван или кресло (малогабаритные)
Стимульный материал	Стимульный материал к диагностико-коррекционным методикам и тестам
Технический материал	Анкетные бланки, бланки опросников. Печатный материал
Вспомогательный материал	Распечатки с играми и упражнениями для занятий с детьми в домашних условиях. Литература по проблемам возрастного развития детей, особенностей их поведения, а также по вопросам семейных и супружеских взаимоотношений. Литература по проблемам познавательного, личностно-эмоционального развития дошкольников, вопросам детской компетентности, школьной готовности, адаптации к социальным условиям и т. д. Информационные материалы о смежных специалистах (психоневролог, психиатр, логопед) и специализированных детских учреждениях (центры, консультации, больницы, поликлиники)

Третья профессиональная зона обеспечивается средствами для интерпретационной и организационно-планирующей деятельности психолога (табл. 5).

Таблица 5

Мебель	Письменный стол с закрывающимся на ключ отделени-
--------	---

и оборудование	ем, стул. Компьютерный комплекс (по возможности)
Технический материал	Писчая бумага стандартного формата. Средства для обеспечения компьютера
Вспомогательный материал	Нормативная документация. Специальная документация. Организационно-методическая документация. Литература и периодические печатные издания по повышению научно-теоретического уровня и профессиональной компетентности
Интерпретационный материал	Программы обработки и анализа данных, полученных в результате коррекционно-диагностической деятельности

Безусловно, трудности финансового и материально-технического обеспечения большинства дошкольных учреждений государственного типа влияют на условия профессиональной деятельности специалистов, в том числе и психологов, но при рациональной и обоснованной организации возможность обеспечения психологической службы достаточно реальна.

Если кабинет практического психолога больших размеров, например, 25-30 м², пространство может быть организовано следующим образом.

Для занятий корригирующей гимнастикой и релаксационными упражнениями необходимо мягкое покрытие пола: это важно для освоения и так называемой «детской территории» в психологическом кабинете.

Учитывая специфику задач, кабинет практического психолога (КПП) должен территориально включать несколько зон, каждая из которых имеет специфическое назначение и соответствующее оснащение.

Зона ожидания приема представляет собой часть помещения, отделенную перегородкой от посторонних и тех посетителей, которые уже находятся в КПП. Рекомендуется широко использовать цветы. На стенах не должно быть никаких плакатов, особенно медицинского содержания, чтобы не вызывать нежелательных ассоциаций у детей и их родителей.

Зона первичного приема и беседы с клиентом оснащается рабочим столом, картотекой с данными о детях, родителях как клиентах кабинета, закрытой картотекой, содержащей данные и результаты обследований, которые должны быть недоступны посторонним. В шкафу размещаются психологические таблицы, плакаты, методический материал и другой инструментарий для психологического обследования клиентов.

Зона консультативной работы оформляется максимально комфортно. Журнальный столик и удобные мягкие кресла, неяркое освещение боковых бра создают обстановку уюта, защищенности, располагают к расслаблению, успокоению, способствуют открытому, доверительному общению в условиях индивидуального, группового или семейного консультирования.

Зона игровой терапии имеет особое значение и поэтому должна быть соответствующе оснащена: мягкое покрытие полов; передвижная мебель, способствующая быстрой смене ситуации в игровом сюжете; игрушки, поделочные материалы, карандаши, альбомы.

Здесь размещаются детские поделки, рисунки, уместно яркое оформление интерьера. Цветовой дизайн и фитодизайн взаимодополняют друг друга в создании «детского пространства». Все это обеспечивает простоту адаптации детей к условиям работы в кабинете и способствует снятию напряженности.

Зона релаксации и снятия психоэмоционального напряжения предполагает свободное размещение удобных мягких кресел для отдыха, что способствует снятию усталости и восстановлению работоспособности на сеансах кратковременной релаксации, а также при обучении методам саморегуляции в группах. Психоэмоциональная разрядка может достигаться и специфическим решением интерьера: изменением объемов и формы зоны, перемонтировкой подвижного и легко комбинируемого оборудования, трансформацией пространства с помощью временных перегородок. Эффект релаксации и снятия мышечного напряжения может быть достигнут и под воздействием

определенных элементов обстановки, изменений слайдовых изображений и светового оформления, а также функциональной музыки.

Помимо обучения навыкам формирования состояния релаксации, в этой зоне психологического кабинета можно проводить занятия и сеансы аутогенной тренировки с просмотром слайдопрограмм и видеопрограмм с музыкальным сопровождением. Особое значение эти занятия приобретают для контингента, проживающего в районах неблагоприятных экологических воздействий, а также испытавших травматический стресс.

Все эти зоны, по сути, соответствуют целям и задачам функционирования кабинета школьного психолога, основным контингентом которого являются дети, дошкольники, их родители, воспитатели и учителя.

Светоцветовое оформление кабинета

Природа предлагает человеку великолепную палитру цветовых переживаний. У большинства людей есть симпатия к одним цветам и антипатия к другим, то есть существует личная цветовая шкала, которую можно рассматривать как выражение индивидуальности. Шкала любимых цветов в течение жизни человека изменяется. Так, маленькие дети предпочитают красный цвет всем иным. Они гораздо чаще, чем взрослые, отдают предпочтение интенсивным цветам. С наступлением старости излюбленными становятся серые и пастельные тона. При изменении состояния человека или внешних условий меняется его оценка цвета. Меняются и ощущения человека в зависимости от цветовой среды: в комнате, окрашенной в сине-зеленые тона или синий цвет, кажется холоднее, чем в комнате с такой же температурой, но окрашенной в оранжевый цвет или цвет охры. Влияние цветовосприятия на состояние психики человека изменяется в условиях специального воздействия.

В настоящее время цвет используется как элемент психологического комфорта и как средство эмоционально-эстетического воздействия на организм человека.

По воздействию цвета на человека все цвета можно разделить на две группы: так называемые теплые (оттенки красного и желтого) и холодные (голубовато-фиолетовые тона).

Наиболее благоприятное влияние на зрение и центральную нервную систему (ЦНС) оказывают зеленый и голубой цвета. Все светлые тона хорошо влияют на психофизиологическое состояние человека, вызывают хорошее настроение. Темные же тона, насыщенные оттенки цвета угнетают, вызывают подавленное состояние. Красный и желтый цвета возбуждают и активизируют ЦНС.

Цвет также связан и со слухом. При шуме усиливается функция зрительных рецепторов и поэтому интенсивнее становится и восприятие зеленого цвета, а повышенное восприятие зеленого цвета в известной степени «покрывает» шум. При слушании мягких звуковых тонов оранжевый цвет кажется светлее и желтее, чем в тишине. При мрачных угрюмых звуках красный цвет воспринимается темнее.

Правильное применение цвета в оформлении помещений позволяет изменять настроение человека, затрагивает весь его телесно-духовный организм. Поэтому в оформлении интерьера надо исходить из законов цветовой динамики, учитывать, что своей цветосветовой средой интерьер создает определенные впечатления, влияет на ощущения и настроение человека. Влияние цвета на психическое состояние должно непременно учитываться при организации пространства жизнедеятельности человека.

Использование цвета – один из важнейших факторов, обеспечивающих эффективность работы кабинета психолога.

Для выбора цветовой гаммы оформления КПП можно обратиться к «естественному цветовому кругу» Гёте (учение Гёте о цвете) (рис. 1).



Рис. 1. «Естественный цветовой круг» Гёте

Все цвета оцениваются следующим образом:

- основные цвета – желтый, синий, красный, из которых теоретически могут быть составлены все остальные цвета;
- составные цвета первой степени – цвета, полученные смешением двух основных цветов;
- составные цвета второй степени, образованные смешением составных цветов первой степени.

«Естественный цветовой круг» Гёте строится по вершинам равностороннего треугольника, на которых находятся основные цвета: желтый, синий и красный. В построенный по этим вершинам круг вписывается такой же равносторонний треугольник, по вершинам которого располагаются составные цвета первой степени. На таком круге на противоположных точках будут взаимно противостоять два цвета. Они называются противоположными, или дополнительными, цветами. Противоположные цвета создают всегда резкие контрасты, образуя сильные устойчивые эффекты воздействия. Составные цвета производят иное впечатление, чем цвета, их составляющие. Так, составной цвет из синего и зеленого не успокаивает. Он, скорее, вызывает чувство неуверенности и беспокойства, и наши глаза бессознательно ищут компенсирующий оранжево-красный цвет как естественный дополнительный. Эти эффекты влияния цвета на состояние

психики можно использовать при планировании территориального пространства кабинета в зависимости от задач работы.

Например, в ситуации семейного консультирования зону ожидания и консультативную зону желательно оформить так, чтобы цветовое решение пространства обеспечивало относительный покой, настроенность на диалог, свободное общение. Поэтому не следует использовать насыщенные оттенки красно-оранжевого цвета, не рекомендуется также создавать резкие цветовые контрасты в восприятии. Цветовое решение зон должно быть выдержано в основных тонах.

Если организуются занятия по игротерапии, пространство оформляется с применением насыщенных тонов, иногда резко контрастирующих. Допустимо смешение основных тонов, применение составных цветов первой и второй степеней. Важно учитывать, что в помещении с хорошей акустикой при музыкальном сопровождении и звучные тона (оранжево-красные) усиливаются.

Цветовой климат – важная составная часть организации деятельности специализированного кабинета детского психолога. Цветовое решение интерьера можно изменить при помощи специальных технических приспособлений – светофильтров, светорегуляторов, цветодинамического панно, цветных подвижных перегородок для перепланировки пространства. Целесообразно иметь специальную цветосветовую программу, сопровождающую занятия с детьми.

В зависимости от обстоятельств тот или иной цвет психологически вызывает у нас определенные чувства. Желтый и светлый желто-зеленый цвета вызывают ощущение чего-то легкого, и наоборот, темные тона фиолетово-синего цвета – чего-то тяжелого. Мебель синего цвета создает ощущение холодного. Подсознательно возникает ощущение, что на «синем» сидеть не так «тепло», как на красном или коричневом. В помещении, окрашенном в оранжевый цвет, температура кажется выше, чем в помещении сине-зеленого цвета, хотя фактически температура в этих помещениях одинакова.

Предлагается следующая классификация цветов по их психологическому воздействию на человека.

1. Стимулирующие (теплые) цвета, способствующие возбуждению и действующие как раздражители:

- красный – волевой, жизнеутверждающий;
- кармин – повелевающий, требующий;
- киноварь – подавляющий;
- оранжевый – теплый, уютный;
- желтый – контактирующий, лучезарный.

2. Дезинтегрирующие (холодные) цвета, приглушающие раздражение:

- фиолетовый – углубленный, тяжелый;
- синий – подчеркивает дистанцию;
- светло-синий – уводит в пространство, направляющий;
- сине-зеленый – подчеркивает движение, изменчивость.

3. Пастельные цвета, приглушающие чистые цвета:

– розовый – нежный, производящий впечатление некоторой таинственности;

- лиловый – замкнутый, изолированный;
- пастельно-зеленый – ласковый, мягкий;
- серовато-голубоватый – сдержанный.

4. Статичные цвета, способные уравновесить, успокоить, отвлечь от других возбуждающих цветов:

- чисто-зеленый – требовательный, освежающий;
- оливковый – успокаивающий, смягчающий;
- желто-зеленый – обновляющий, раскрепощающий;
- пурпурный – изысканный, претенциозный.

5. Цвета глухих тонов, которые не вызывают раздражение (серые); гасят его (белый); помогают сосредоточиться (черный).

К ним относят две группы смешанных цветов.

6. Теплые темные тона (коричневые), стабилизирующие раздражение, действующие вяло, инертно:

- охра – смягчает рост раздражения;
- коричневый, землистый – стабилизирующий;
- темно-коричневый – смягчающий возбудимость.

7. Холодные темные цвета, изолирующие и подавляющие раздражение: темно-серые, черно-синие, темные – зелено-синие.

В практике необходимо учитывать психологическую реакцию человека на цвет. Цвет, воспринимаемый человеком чисто зрительно, влияет и на его чувства. Так, резкие акустические раздражители могут быть приглушены соответствующими световыми раздражителями. Резкий шум будет восприниматься более спокойно в помещении, окрашенном в оливково-зеленый, болотно-зеленый или темно-коричневый цвета.

Пол, окрашенный наподобие шахматной доски, человек переносит спокойно. Вид такого пола не преследует его. Но окрашенные таким же образом стены производят неприятное впечатление. Один и тот же прием оформления различных элементов помещения по-разному действует на человека. Так, осматривая помещение, часто больше внимания уделяется стенам и именно нижней их части. Цветовое расчленение стен может их оптически удлинить. При окраске стен следует применять более интенсивные цвета по сравнению с приглушенным цветом пола.

В помещении, особенно с плохим освещением, потолки и стены, окрашенные в белый цвет, кажутся обычно несколько серыми. Эта холодная окраска не создает впечатления светлого помещения. С психологической точки зрения, окраска помещения в белый цвет утомляет и воздействует неблагоприятно. Правда, здесь необходима оговорка: в пределах одной культурно-исторической традиции. Белый цвет применим лишь тогда, когда его «оживляют» более агрессивными тонами или когда при его посредстве оформляется поверхность, которая специально должна привлекать внимание (указатели, предостережения, реклама). Логичным фоном огненно-красному или синему знаку будет белый цвет (табл. 6).

Характерное воздействие цветов на человека

Цвет	Воздействие цвета на человека при расположении этого цвета		
	вверху	на боковых поверхностях	внизу
Оранжевый	Оберегает, концентрирует внимание	Согревает, обволакивает	Обжигает
Коричневый	Прикрывает, тяжелит	Производит впечатление земности, вещественности	Вселяет уверенность
Голубой	Создает впечатление легкости, дружелюбности, неба	Охлаждает, отчуждает	Создает удобство для хождения
Желтый	Облегчает, веселит	Возбуждает	Приподнимает

При организации кабинета практического психолога важно учитывать и психологическое воздействие цвета двери в кабинете. Дверь является важной частью помещения и почти всегда вызывает определенные психологические ассоциации. В зависимости от цвета, в который окрашены двери, они как бы приглашают войти в помещение или, наоборот, не располагают к этому. Окраска двери может сливаться со стенами или рельефно выступать из их плоскости. Дверь, окрашенная в теплые тона, подчеркивает большую замкнутость и отграничения от соседнего помещения, чем дверь, окрашенная в холодные тона. Отрицательные эмоции и нежелание их открывать вызывают двери, окрашенные в серый мрачный цвет; окрашенные в веселые цвета – повышают настроение. Таким образом, подход к цветовому оформлению помещений в кабинете практического психолога должен быть совершенно разным.

Организация фитодизайна

Растения, обогащая воздух кислородом, благотворно воздействуют на организм человека, способствуют созданию оптимальных

санитарно-гигиенических и эстетических условий для занятий и отдыха. В кабинете практического психолога они могут выполнять и функции профессионально организованного пространства, когда цветы, цветочные стеллажи и стенки выполняют роль функциональных перегородок, отделяющих различные зоны кабинета (зону приема, например, от игровой зоны или консультативной зоны).

Правильно организованное озеленение психологического кабинета, основанное на принципах фитодизайна, является наиболее полноценной формой компенсации потребности человека в естественной природной среде. Биологическое влияние природной среды на человека сравнительно хорошо изучено в экологической психологии. Психологи установили, что дети реагируют на окружающую среду более непосредственно, чем взрослые. Поэтому нужно с большим вниманием, знанием рекомендаций дизайнеров проектировать детские помещения, комнаты для игр, занятий, защищая детей от неблагоприятных воздействий окружающей среды. В равной мере эти требования относятся и к организации среды функционирования кабинета психолога, где обязательно должно быть озеленение, выполненное с учетом принципов фитодизайна.

Архитектурные и инженерные принципы фитодизайна предусматривают создание комфортных условий для человека (микроклиматические и эстетические); обеспечение нормальных условий для роста и развития растений (освещение, почва, дренаж, полив и т. д.). Биоэкологические принципы – подбор ассортимента растений (светлюбивые, теневыносливые и тенелюбивые); подбор композиций растений (прямоходящие, ампельные, стелющиеся и пр.)

Наиболее благоприятной для развития растений является специальная цветочная витрина – флорариум. Чаще всего она используется в безоконных и бесфонарных помещениях в световых пейзажных фотоконпозициях. Во всех случаях флорариум представляет собой разновидность зимнего сада. Благодаря искусственному освещению такие витрины можно размещать в самых различных уголках помеще-

ния или использовать в качестве разделителей основных зон психологического кабинета.

Материалом для емкости – цветочницы – могут служить металл, бетон, керамика, пластик, дерево. В керамическом сосуде или деревянном ящике можно высадить несколько горшечных растений, создав с их помощью небольшой ландшафт. Это может быть уголок «пустыни» из суккулентов или ландшафт по типу японского сада с небольшим папоротником и неровными камнями в основании. Не плохо использовать в кабинете и растения местной флоры.

Керамические, стеклянные, деревянные или пластиковые цветочницы обычно имеют разнообразные формы и размеры, поэтому их удобно формировать по группам, создавая Перепады высоты.

Целесообразно строить фитокомпозицию в кабинете по принципу приближения к природному ландшафту, но в миниатюре.

Наиболее характерными ассоциативными растительными фитокомпозициями, экологически и эстетически совместимыми, являются «Тропический лес», «Лесные поляны», «Зеленая стенка», «Скальный», «Болотный» и «Садово-декоративный».

Если цветочные витрины располагать вдоль свободных стен, то целесообразно заднюю стенку витрин сделать зеркальной, тем самым иллюзорно увеличивая объем интерьера. Необходимо, чтобы зеркала были герметично защищены от влаги.

При выборе ассортимента растений следует отбирать те, для которых оптимальные условия произрастания сходны с комфортными для человека и находятся в следующих пределах: температура воздуха – 18-24°, влажность – 50-60%, освещенность – 500-600 лк.

Для флорариумов в кабинетах без естественного освещения рекомендуется фитокомпозиция «Тропический лес» с ассортиментом теневыносливых тропических и субтропических растений исходя из определенных экологических условий для произрастания растений в подобных условиях.

В качестве источников света рекомендуется использовать дуговые ртутные лампы (ДРЛ) мощностью 250, 400 Вт, а также люминесцентные (ЛБ, ЛД, ЛБУ, ЛДБ) мощностью 40 или 80 Вт в сочетании с лампами накаливания.

Составляя интерьеры психологического кабинета, можно размещать в них живые цветы, зеленые травяные газоны, фитокомпозиции, иногда щебечущих птиц, чтобы полнее имитировать экологическое пространство, которое призвано оказывать благоприятное психологическое влияние на клиентов, особенно в те часы, когда они наиболее восприимчивы к этому (усталость в конце трудового дня, эмоциональная возбужденность вследствие напряженных социальных контактов).

Защиту от вредного влияния среды на психологическое состояние человека можно найти в хорошо организованном экопсихологическом пространстве, имитирующем природную среду. В этом значение и целесообразность применения фитодизайна в условиях психологического кабинета.

Органичным взаимодополнением к комфортным условиям фитодизайна является использование во время занятий записей звуков природы: шума леса, морского прибоя, птичьего пения, что весьма благоприятно воздействует на детей разного возраста.

Музыкальные средства

Одно из психологических средств воздействия в ходе индивидуальных и групповых занятий в кабинете практического психолога – специально подобранные музыкальные программы, влияние которых характеризуется многоплановыми изменениями функционального состояния организма человека. Так, варьируя музыкальный фон, можно воздействовать на настроение, вызывать состояние покоя или возбуждения, управлять работоспособностью человека или усилить релаксацию (табл. 7).

Музыкальная терапия может стать эффективным методом лечения детских неврозов. Развитие богатой эмоциональной сферы достигается за счет вовлечения людей в широкий круг музыкальных художественных переживаний, формирования эмоционально-позитивного восприятия мира, оптимистического мировоззрения.

Если рассматривать сеанс музыкальной психотерапии со стороны возможности воздействия на физическую, эмоциональную и интеллектуальную сферы организма, то, поскольку музыка является языком невербальной коммуникации, наибольший эффект мы вправе ожидать во влиянии на чувства и настроения человека, ослабляя негативные переживания в процессе их катарсической разрядки под воздействием музыки.

Таблица 7

**Обобщенные характеристики музыкальных произведений,
отражающих сходное эмоциональное состояние**

Основные параметры	Основное настроение	Литературные определения	Названия произведений
Медленная	Спокойствие	Лирическая, мягкая, созерцательная, элегическая, напевная, задумчивая, нежная	А. Бородин. Ноктюрн из Струнного квартета; Ф. Шопен. Ноктюрны фа-мажор и ре-бемоль мажор, Этюд ми-мажор (крайние части); Ф. Шуберт. «Аве Мария»; К. Сен-Санс. «Лебедь»; С. Рахманинов. Концерт № 2 (начало части II)
Медленная Минорная	Печаль	Сумрачная, тоскливая, трагическая, печальная, унылая, скорбная	П. Чайковский. Пятая симфония (начало), Шестая симфония (финал); Э. Григ. Смерть Озе, Жалоба

			Ингрид из сюиты «Пер Гюнт»; Ф. Шопен. Прелюдия до-минор, Марш из Сонаты си-бемоль минор, Этюд до-диез минор; К. Глюк. «Мелодия»
Быстрая Минорная	Гнев	Драматическая, взволнованная, тревожная, беспокойная, гневная, злая, отчаянная	Ф. Шопен. Этюды № 12, 23, 24; Скерцо № 1, Прелюдия № 16, 24; А. Скрябин. Этюд № 6 соч. 8; П. Чайковский. Увертюра «Буря»; Р. Шуман. «Порыв»; Л. Бетховен. Сонаты № 14, 23 (финалы)
Быстрая Мажорная	Радость	Праздничная, ликующая, бодрая, веселая, радостная	Д. Шостакович. Праздничная увертюра; Ф. Лист. Венгерские рапсодии № 6, 10, 11, 12 (финалы); В. Моцарт. Маленькая ночная серенада (части I и IV); Л. Бетховен. Симфонии № 5, 6, 9 (финалы)

Тихая, мелодичная музыка обладает седативным действием и нормализует функции сердечно-сосудистой системы. Напротив, музыкальные фрагменты с более резкими звуковыми переходами повышают ее функцию. Музыкальное сопровождение дыхательных и двигательных упражнений дает им особый жизнеутверждающий ритм. Коллективный характер музыкально-психотерапевтических занятий подключает к оздоровительному процессу и взаимные целебные воздействия со стороны других участников – их поддержку, сочувствие и сопереживание.

Ритмичная музыка вызывает повышение тонуса скелетной мускулатуры по механизму акустико-моторного рефлекса, усиливает поток импульсов, которые, подобно моторно-висцеральным рефлексам, оказывают благоприятное влияние на деятельность внутренних органов и систем.

Музыка в психологическом кабинете – это субдоминантный раздражитель, который можно регулировать по силе и времени звучания. Максимальная громкость звучания музыкальных вариаций и произведений не должна превышать уровня 30 дБ, а общая продолжительность звучания составляет от 15 до 30 мин. Музыкальные программы по характеру произведения важно четко соотносить с возрастными, психологическими особенностями человека, способствуя снятию эффектов утомления и психоэмоциональной напряженности.

При составлении музыкальных программ, сопровождающих аутотренинг или социально-психологический тренинг, необходимо помнить о том, что подбор музыкальных произведений должен осуществляться руководителем индивидуально, в соответствии с собственным стилем и методикой ведения занятий. Проникновенное слово, сказанное на фоне прекрасной музыки, изменяет у пациентов их взгляды на жизнь гораздо эффективнее, чем это может быть достигнуто в процессе обычной рациональной психотерапии. Обязательное условие – соотнесение ритма произносимых формул самовнушения с ритмом звучащей музыки, совпадение начала и окончания каждой формулы с началом и окончанием музыкальной фразы. Важно, чтобы формулы для выполнения определенного упражнения совпадали с завершением музыкального отрывка. Музыка звучит всегда тише голоса руководителя и служит ему музыкальным фоном. Поэтому надо подбирать музыку, не слишком эмоционально насыщенную.

Не следует сопровождать занятия модными шлягерами, широко известными, популярными, классическими произведениями, ибо такая музыка может ассоциироваться с личностно значимыми событиями и отвлекать от выполнения упражнений, концентрируя внимание на собственных переживаниях.

Истинная красота музыки заключается не столько в самих тембрах и переливах звучания, сколько в возможности пережить при помощи музыки свое единство с природой, с другими людьми, со своим

народом и со всем человечеством в целом и через переживание этого единства обрести в себе самую желаемую психологическую устойчивость и душевное здоровье.

Большое значение в музыкальной психотерапии приобретают музыкальные медитации, смысл которых заключается в соединении звучащей музыки со зрительными образами и специальными формулами внушения.

Любое целенаправленное восприятие с концентрацией внимания на объекте может быть охарактеризовано как медитативный процесс, потому что, наблюдая объект и размышляя о нем, человек как бы сливается с ним и начинает его видеть как будто изнутри, глубоко постигая его внутренние сущности и закономерности.

Можно говорить о директивной и недирективной медитации во время слушания музыки. Недирективная медитация имеет место тогда, когда слушатель свободно отдается образам и ассоциациям, возникающим у него в процессе наблюдения за развитием музыкального содержания. Посетителей филармонических концертов привлекает именно тот вид медитации, в процессе которой у них возникает катарсическая разрядка подавленных переживаний. С другой стороны, директивная медитация представляет собой формирование определенной и конкретной направленности переживания, что осуществляется психотерапевтом при помощи показа специально подобранных слайдов и произнесения формул внушения. Если принять во внимание имеющиеся данные о локализации переработки вербальной информации в левом полушарии головного мозга, а невербальной – в правом, то соединение зрительных и музыкальных образов, с одной стороны, и формул вербального внушения – с другой, дает возможность синтезировать работу головного мозга, то есть активно воздействовать на сознание человека и систему его отношений и жизненных впечатлений.

В музыкальной терапии используется и такой вид терапии, как музыкально-психологический массаж, основанный на принципах по-

веденческой психотерапии Вольпе. Суть этого приема заключается в тренировке подвижности нервных процессов.

Нередко человеку весьма трудно психологически выйти из сложной житейской ситуации, отойти от неприятных переживаний. В связи с этим нужно поменять внутреннюю картину, изменить восприятие образов, выйти из одного состояния и войти в другое. Для этого разработан метод музыкально-психологического массажа: участникам групп предлагается прослушать насыщенный отрицательными аффектами музыкальный фрагмент продолжительностью две-три минуты, постараться при этом припомнить эпизод из своей жизни, который подходил бы к данной музыке, и пережить его как бы заново во всей возможной полноте. Затем включается плавная спокойная музыка, которая способствует снятию мышечного напряжения, возникшего в результате переживаний негативного аффекта. Из негативных переживаний берутся эмоции страха и гнева, из положительных – умиротворенности и радости. Приведем рекомендуемые музыкальные программы:

- Р. Щедрин. «Скачки» из балета «Анна Каренина» – З. Фибих. «Поэма»;
- С. Прокофьев. «Наваждение» – Ф. Шопен. Ноктюрн ми-бемоль мажор;
- Л. Бетховен. Лунная соната (финал) – И. Штраус. Вальс «Голубой Дунай».

При прослушивании музыки руководитель группы произносит соответствующие формулы внушения. Однако проводить подобные упражнения надо осторожно, учитывая состояние физического здоровья пациентов в группе. Нельзя отрицать, что подобный подход к музыкальному искусству носит, в общем, достаточно прагматический характер. Музыка рассматривается здесь не как объект эстетического любования, а как средство решения конкретных житейских проблем. Но из этой функциональной роли музыки впоследствии возникает ис-

крепкая любовь и заинтересованность в ней, при которой утилитарное назначение музыки отходит на второй план.

Дополнительные материалы

В кабинете психолога должны быть представлены в определенной системе методические материалы и рекомендации отечественных и зарубежных ведущих педагогов и психологов по организации взаимодействия с детьми, созданию атмосферы доверительного комфортного общения в семье и школе.

Будучи размещенными на стендах в зоне ожидания приема, они служат также и раздаточным материалом для родителей, учителей, воспитателей, которым можно воспользоваться в практической деятельности. Например, по окончании занятий каждый из участников социально-психологического тренинга или тренинга общения получает краткий свод правил и техник общения.

Предлагаем разработанные нами методические материалы и рекомендации «Советы родителям и учителям», которые могут стать ориентиром для оформления кабинета психолога.

Советы родителям и учителям

Правила общения с ребенком в семье

Не подозревать дурного.

Не подшучивать.

Не запрещать.

Не принуждать к откровенности.

Не высмеивать.

Не выслеживать.

Не контролировать интимный опыт общения.

Не выпрашивать.

Можно и нужно в общении с детьми:

- создавать атмосферу покоя, доверия, безопасности;
- формировать навыки общения по принципу открытости, доверительности;
- давать право на собственный опыт;
- прийти к совместному видению ситуации, к совместному устремлению ее разрешить, к общности действий в решении проблемы;
- понимать, что даже в самом малом возрасте ребенок – не объект воспитательных воздействий, а союзник, созидатель и творец общей семейной жизни;
- разделять с ребенком все цели и планы семьи, открыто обсуждать проблемы;
- установить равенство позиций в общении с ребенком, что означает его принятие, признание;
- принять неоспоримый факт, что дети оказывают несомненное воспитывающее воздействие и на самих родителей, поднимая их до «тонких истин детства»;
- научиться видеть мир в самых разных его формах глазами своих детей;
- строить общение с ребенком как высшее проявление любви к нему, основываясь на постоянном желании познавать своеобразие его индивидуальности, происходящие в нем изменения.

Интересно ли вашему ребенку общаться с вами?

Когда ваш ребенок скучает, он бессознательно отвергает других и тем самым отвергает самого себя. Скука может быть следствием неудовлетворенной потребности в любви, ласке, внимании.

Ребенок требует постоянного внимания. Возьмите за правило выражать свое положительное отношение к делам ребенка. Научитесь как можно искреннее и сердечнее проявлять свою радость, внимание,

а не только думать об этом. Чем больше внимания и заботливости получает ребенок, тем интереснее ему общаться с вами.

*Как способствовать развитию самоуважения
и чувства собственного достоинства у детей*

В школе:

- проявлять постоянный интерес к ребенку, принимать и поддерживать его начинания, предоставить ему возможность достижения успеха;
- обращать внимание на положительные стороны характера ребенка, не подчеркивая прошлых ошибок и проступков;
- постоянно одобрять, ободрять, хвалить ребенка, никогда не быть критичным, циничным по отношению к нему;
- предупреждать неуверенность, боязнь ошибок, неудач перед новым делом, выбирая посильные для ребенка задания;
- уметь ставить реальные для ребенка цели и давать адекватную оценку его достижениям и успехам.

В семье:

- создавать атмосферу взаимной привязанности, поддержки и непосредственного эмоционального общения;
- проявлять постоянную заинтересованность в ребенке, заботу о нем;
- предпочитать требовательность безразличию, свободу – запретам, тепло в отношениях – отчужденности;
- снимать авторитарные позиции в общении с детьми – директивный стиль общения в семье недопустим;
- избегать ортодоксальных суждений в общении с детьми, уметь признавать свои ошибки.

К чему приводят обиды:

- к стремлению «уйти в себя»;

- к изолированности;
- к отчуждению во взаимоотношениях;
- к стремлению «выяснить отношения», что может перерасти в конфликт;
- к стремлению представить окружающую обстановку в «черных тонах»;
- к еще большему перевесу эмоционального над рациональным;
- к повышению нервно-психической напряженности;
- к фокусированию познавательной активности на объекте обиды и, как следствие, к ограничению возможностей правильно оценивать поступающую информацию.

В общем виде обиды, как внезапно возникающие, так и медленно накапливаемые, выступают как явление конфликтогенное, стрессогенное, депрессогенное.

Техника общения

Ошибки общения:

- ортодоксальность суждений;
- решение проблем за других;
- уход от проблемы;
- неточная невербальная информация партнера;
- поиски виновного, а не решение проблемы;
- переход на обсуждение второстепенного, мелочей;
- нет ориентации на цели, задачи партнера;
- отсутствие позитивного подкрепления взаимовзгляда («психологического поглаживания»);
- монолог вместо беседы.

Эффективное слушание:

- минимизация отвлечений;
- ограничение числа вопросов;
- визуальный контакт;

- «слушать всем телом» (поза, дистанция, направленность на партнера);

- создание «волн ожидания», «открывающих реплик», «буферных фраз»;

- язык поз и жестов поддерживающий, одобряющий;

- созидание общения вместе с партнером.

Искажения, помехи общения:

- создание «барьеров общения» типа приказов, предупреждений, команд, угроз;

- начало общения с критики, несогласия, негативной оценки, осуждения партнера;

- суждение о другом по аналогии с самим собой (перенос, проекция);

- «эффект ореола» (влияние общего впечатления о человеке на оценку его отдельных свойств);

- «эффект стереотипизации»;

- видение человека через призму «идеальных моделей»;

- «эффект инерционности» представлений, взглядов (ригидность позиций);

- неадекватная невербальная экспрессивная информация, передаваемая партнеру.

Ведение диалога-общения:

- Не начинайте с общих фраз, вступлений, поучений.

- Рассказывайте все о своих чувствах, переживаниях «здесь и теперь».

- Избегайте присутствия третьих лиц.

- Выражайте свои чувства по отношению к партнеру, не сравнивайте его с другим.

- Высказывайтесь только по поводу случившегося «здесь и теперь».

- Не критикуйте, не оценивайте партнера, а решайте проблему.

- Не пытайтесь узнать, «разгадать» мотивы поведения партнера.

– Не повторяйтесь, выделяйте главное настоящее, но не прошлое.

– Не забывайте отметить приятное, успешное и в начале, и в конце беседы.

Как нужно говорить, чтобы вас поняли

– Когда говорите сами, внимательно ли следите за тем, чтобы слушатель вас понял?

– Подбираете ли слова, соответствующие подготовке слушателя?

– Обдумываете ли указания, прежде чем их дать?

– Отдаете ли распоряжения в достаточно краткой форме?

– Если собеседник не задает вопросы после того, как вы высказали новую мысль, считаете ли, что он понял ее?

– Ясно ли выражаетесь? Следите ли за тем, чтобы ваши высказывания были как можно более определенными?

– Контролируете ли свои мысли, прежде чем высказаться, чтобы не говорить бессвязно?

– Поощряете ли вопросы?

– Предполагаете ли вы, что знаете мысли окружающих, или задаете вопросы, чтобы выяснить это?

– Различаете ли факты и мнения?

– Усиливаете ли противодействие собеседнику, выдвигая контраргументы?

– Стремитесь ли, чтобы ваши подчиненные во всем соглашались с вами?

– Используете ли профессиональный жаргон, непонятный слушателям?

– Говорите ли ясно, кратко, точно и вежливо?

– Следите ли за тем, какое впечатление производят ваши слова на слушателя, внимателен ли он?

– Делаете ли вы преднамеренно паузы в своей речи, для того чтобы собраться с мыслями, обратить внимание на слушателей или дать им возможность обдумать ваши предложения, задать вопрос?

2.3. Документация в работе практического психолога

Важным компонентом профессиональной деятельности психолога в условиях детского дошкольного учреждения является оформление разного рода документации. Документация сопровождает каждое направление работы практического психолога: от просветительско-консультационной, профилактической до коррекционно-диагностической деятельности.

Комплект (пакет) документации практического психолога детского дошкольного учреждения подразделяется на несколько типов: нормативную, специальную и организационно-методическую.

1. Нормативная документация – это тип документации, представляющий собой совокупность документов, определяющих стандарты и нормы профессиональной деятельности психолога в системе образования. В перечень нормативной документации входят:

- 1) Закон Российской Федерации об образовании.
- 2) Конвенция ООН о правах ребенка.
- 3) Положение о психологической службе в системе образования.
- 4) Положение о практическом психологе.
- 5) Квалификационная характеристика практического психолога образования (должностная инструкция и стандарт специалиста).
- 6) Положение об аттестации психолога образования с соответствующим приложением.

Данная документация является нормативной базой профессиональной деятельности психолога и подлежит своевременной замене при обновлении социально-юридических норм образования в Российской Федерации.

При оформлении специалиста на основе договора или контракта психолог и администрация детского учреждения оговаривают вопро-

сы функционала, временного графика и заработной платы отдельными пунктами. В этом случае договор включается в перечень нормативной документации.

2. Специальная документация.

Специальная документация – это особый вид документации практического психолога, обеспечивающий содержательную и процессуальную стороны его профессиональной деятельности. В специальную документацию входят:

1) Психологические заключения.

2) Коррекционные карты.

3) Протоколы диагностических обследований коррекционных занятий, бесед, интервью и т. д.

4) Карты (истории) психического развития.

5) Психологические характеристики; выписки из психологических заключений и карт развития.

Из вышеперечисленной документации три вида являются закрытыми, а именно: заключения, коррекционные карты и протоколы. Три остальных вида – свободные (открытые) для доступа лиц, заинтересованных в информации. Мало того, их основная цель – ознакомление с индивидуальными психологическими особенностями того или иного ребенка (той или иной возрастной группы).

Выписка считается внешним видом документации и оформляется по запросу как частных лиц (родителей, воспитателей, педагогов), так и по официальному запросу государственных учреждений (детских садов, школ, поликлиник, центров, специализированных учреждений).

Образец заполнения (форма):

ВЫПИСКА из психологического заключения диагностического обследования от «__» _____ 199__ г. Фамилия, имя, отчество ребенка Число, месяц, год рождения
--

Дата

Подпись психолога, проводившего
психологическое обследование

Подпись административного лица

Печать образовательного учреждения

Основным текстом выписки является адаптированный вариант той части психологического заключения, где отражены основные выводы, отличительные особенности и проблемы развития ребенка, а также общие и специальные рекомендации. Следует отметить, что в случае официального запроса на данном документе должны быть две подписи: лица, проводившего диагностическое обследование, и административного лица образовательного учреждения (заведующего детским садом, директора центра и т. д.). При конкретизированном запросе в выписке должны быть определены цель и средства психологического обследования, а в итоге – подтверждение либо опровержение по факту запроса. В случае выписок из карт развития требования к оформлению документа сохраняются с той лишь разницей, что они производятся исключительно по официальным запросам и предоставляются лицам, компетентным в области детской (возрастной) психологии и юридически ответственным за данные документы (психологи школ, специализированных учреждений, районные и окружные психологические кабинеты, специалисты смежных квалификаций).

Психологическая характеристика отражает иной аспект психического развития и позволяет при ознакомлении составить психологический портрет ребенка либо возрастной группы в целом. Она свободна по форме и не требует визирования административных лиц. Речь идет об индивидуальных особенностях развития ребенка, то есть особенностях его познавательной и личностно-эмоциональной сферы, психофизиологических нюансах, коммуникативных предпочтениях, наличии общих или специальных способностей и о многом другом.

Психологическое заключение является основной рабочей документацией психолога.

В настоящее время при высокой вариативности научно-теоретических позиций и профессиональных технологий у практических психологов наблюдается дифференциация психологических заключений как по форме, так и по содержанию. Это связано, во-первых, с различием представлений психологов о психическом развитии, механизмах и средствах динамики психических процессов, во-вторых, с различием психодиагностических технологий, находящихся в компетенции психологов. Именно эти условия способствуют разработке содержания основной документации психолога.

Встречается несколько вариантов психологического заключения.

Вариант I. Структурирование по парциальным параметрам психического развития. В таких психологических заключениях чаще всего присутствуют отдельные показатели координации моторики, навыков идентификационного письма, обучаемости, мотивационно-потребностной и интеллектуальной зрелости. Данный вид психологического заключения может использоваться при частичных психологических обследованиях, как-то «Готовность к школе».

Вариант II. Структурирование по комплексным параметрам, включающее показатели психофизического развития ребенка, а также оценку его воспитания и образования. Здесь присутствует совокупность информативных данных о количестве воспроизведенных стихотворных текстов, параметров роста, объема грудной клетки, навыков вежливого поведения и т. д. Недостатком данного вида структурирования является отсутствие единого аналитического пространства (психологического). В некоторых случаях используется при оценке возрастного развития детей.

Оба варианта психологического заключения не отражают полную картину психического развития ребенка на определенном возрастном этапе.

Психологическое заключение должно быть структурировано в соответствии с концептуальными представлениями психолога о процессе психического развития применительно к дошкольному возрасту, где каждый возрастной этап имеет свою специфику (новообразования), количественную и качественную динамику развития.

Следовательно, в контексте дошкольной психологической службы психологическое заключение как фиксация особенностей развития ребенка на данном возрастном этапе должно быть дифференцировано по возрастному принципу.

Психологическое заключение формы А – фиксирует данные диагностического обследования детей 5-4 лет (младший дошкольный возраст).

Психологическое заключение формы В – фиксирует данные диагностического обследования детей 4-5 лет (средний дошкольный возраст).

Психологическое заключение формы С – фиксирует данные диагностического обследования детей 6-7 лет (старший дошкольный возраст).

Опираясь на поликонцептуальный принцип, в психологическом заключении должны быть отражены показатели познавательного, личностно-эмоционального и коммуникативного развития ребенка, а также его психофизиологические и другие особенности. Кроме фиксации значений различных показателей, психологическое заключение включает в себя анализ соответствия возрастным уровням и этапам развития психики, а также необходимость коррекционно-профилактических воздействий либо развивающих программ. Таким образом, в структуру психологического заключения должны входить следующие блоки:

- Общие характеристики возрастного развития на основе особенностей психофизического, психофизиологического характера, адаптационного и двигательного комплексов.

- Познавательное развитие на основе характеристик познавательных процессов и речевой функции.
- Личностно-эмоциональное развитие на основе характеристик самосознания, мотивационно-потребностной, эмоциональной, ценностной сфер.
- Коммуникативное развитие на основе характеристик средств и позиций общения, конфликтности.
- Детская компетентность на основе характеристик актуализации и содержания продуктивных и процессуальных видов детской деятельности.
- Готовность к школе на основе характеристик сформированности предпосылок к учебной деятельности и обучаемости.

Далее – блоки констатации общего вывода и необходимости профессионального вмешательства:

- особенности развития;
- проблемы развития;
- прогноз развития.
- рекомендации.

Коррекционная карта представляет собой развернутую «картину» психологических воздействий с определением коррекционной стратегии и тактики, то есть программы. В коррекционной карте отражаются:

- исходные данные (Ф. И. О., возраст ребенка или код ребенка);
- исходная проблематика (особенности отклонений и нарушений психического развития ребенка), дифференцируется на основании психологического заключения (типологического диагноза);
- тип и форма коррекционных воздействий (индивидуальные и групповые формы психотерапии либо психокоррекции);
- средства коррекционных воздействий (изобразительные, игровые, музыкальные и т. д.);
- сроки коррекционных воздействий с дифференциацией на этапы (количество занятий в цикле);

- рекомендации педагогам и родителям по организации режима жизнедеятельности ребенка на протяжении коррекционных воздействий;
- динамика психологических изменений в ходе коррекционных воздействий на основе эпикриза (резюме) к каждому занятию цикла;
- выпускающая характеристика с общими рекомендациями.

Планирование работы психолога

Планирование работы психолога состоит из перспективного плана на учебный год, месячного календарного плана, еженедельных планов текущей работы и ежедневного рабочего плана.

Перспективный план работы психолога отражает стратегию психологической службы образовательного учреждения: цели и задачи психологического сопровождения естественного развития детей; выявление психологических причин трудностей развития, связанных с неэффективностью педагогического процесса; определение направлений педагогических экспериментов. Этот план обязательно соотносится с перспективными планами учреждения (школа, детский сад), представляется педагогическому совету и утверждается руководителем учреждения.

Календарные планы помогают практическому психологу в полном объеме реализовать свои функции. Чтобы регулировать выполнение своих функциональных обязанностей, психологу удобнее в календарном плане-сетке предусматривать доминирующие виды деятельности, например:

- понедельник – психодиагностика (психодиагностические процедуры и обработка результатов исследований);
- вторник – психологическое консультирование («телефон доверия», индивидуальное и семейное консультирование);
- среда – психопрофилактика и психокоррекция (проведение коррекционно-развивающих занятий с детьми, психологической гимнастики, сеансов психотерапии, групп личностного роста, тренинговых групп);

– четверг – психологическое информирование педагогов и родителей (проведение семинаров для педагогов, лекторий для родителей, психолого-педагогические консилиумы, педсоветы, координационные совещания);

– пятница – методическая работа, самообразование (подготовка докладов, лекций, бесед, программ тренингов и коррекционно-развивающих занятий, изучение новых технологий, повышение профессиональной и личностной компетентности).

В плане-сетке на неделю, который составляется на основе перспективного и календарного планов и учета психологических запросов клиентов, заявок администрации и педколлектива, отражается все содержание деятельности психолога, спланированное на конкретные дни недели и часы.

В ежедневных планах работы отмечаются конкретные виды деятельности и формы работы с учетом нормозатрат рабочего времени, предусмотренных нормативными документами.

Требования к плану работы педагога-психолога учреждения образования. При составлении плана необходимо учитывать:

– цели и задачи образовательной деятельности своего учебного заведения;

– приоритет прав и интересов ребенка;

– нормы расхода времени на каждый вид деятельности.

План должен включать следующие разделы:

– название направлений (психодиагностическая работа, консультативная работа, психокоррекционная работа, информационная работа, методическая работа) и форм деятельности (уроки психологии, факультативы, тренинги, коррекционные группы, беседы, консультации, психолого-педагогические консилиумы);

– сроки их выполнения;

– ответственные лица;

– предполагаемые результаты.

При планировании своей работы психологу необходимо знать особенности этого процесса и его принципы.

Необходимо учитывать, что планируемые на любой период времени дела должны занимать только 60% времени, оставляя резерв. В течение дня следует выделять приоритеты, которые лучше выполнять в наиболее плодотворное и удобное время.

Принцип Парето (соотношение 80/20) применительно к рациональному использованию времени означает, что 80% конечных результатов достигаются только за счет 20% потраченного времени, тогда как остальные 20% итога поглощают 80% рабочего времени.

В соответствии с принципом Эйзенхауэра необходимо основное внимание в своей работе уделять наиболее важным делам, а менее важные по возможности делегировать другим людям, даже если они являются срочными.

Планирование работы предусматривает наличие хронометража и графика рабочего времени психолога.

Хронометраж – совокупность временных норм, регламентирующих выполнение различных видов психологической деятельности. Хронометраж рассчитывается исходя из среднего показателя времени выполнения каждого из видов психологической деятельности. Представленный ниже хронометраж рассчитан по стандартам рабочего времени «практического психолога образования», где средняя норма времени в месяц составляет 144 рабочих часа, соответственно, 36 часов в неделю, из которых 12 являются методическими (изучение специальной литературы, освоение новых психологических технологий, участие в региональных мероприятиях, например, конференциях и семинарах, коллегиальное консультирование, работа со специалистами смежной квалификации, оформление документации и т. д.) (табл. 8).

Таблица 8

***Хронометраж рабочего времени практического психолога
в дошкольном учреждении***

Вид профессиональной деятельности	Среднее время, час	
	в месяц	в неделю

Психодиагностика: – индивидуальная; – групповая	36	9
Психопрофилактика и психокоррекция: – индивидуальная; – групповая	28	7
Обработка результатов диагностических обследований, коррекционных, профилактических и развивающих занятий	24	6
Оформление документации	12	3
Индивидуальное консультирование: – родителей; – воспитателей и педагогов	12 12	3 3
Групповое консультирование (собрания, семинары): – родителей; – педагогов и воспитателей	4 4	1 1
Изучение специальной литературы и освоение новых технологий	4	1
Посещение районных, окружных, городских, республиканских мероприятий (конференции, семинары)	4	1
Коллегиальное консультирование смежных специалистов и работа в специализированных комиссиях	4	1
Всего:	144	36

При пересмотре норм по временной регламентации профессиональной деятельности практических психологов количественные показатели хронометража изменяются.

График – распределение видов профессиональной деятельности практического психолога соответственно дням рабочей недели и норме времени по хронометражу. Вариант рабочего графика в соответствии с 36-часовой рабочей неделей представлен ниже (табл. 9).

Таблица 9

График работы практического психолога в дошкольном учреждении

Обед 12.00-13.00

День недели	Время	Содержание работы	Направление
Понедельник	9.00-12.00 (3 часа)	Психодиагностика (индивидуальная)	По плану
	13.00-17.00 (4 часа)	Коррекционно-профилактические и развивающие занятия (индивидуаль-	По плану

		ные)	
Вторник	10.00-12.00 (2 часа)	Методическое время (оформление документов)	По плану
	13.00-15.00 (2 часа)	Методическое время (обработка результатов)	По плану
	15.00-19.00 (4 часа)	Консультирование родителей (индивидуальное и групповое)	По плану, по запросу
Среда	9.00-12.00 (3 часа)	Коррекционно-профилактические и развивающие занятия (индивидуальные/групповые)	По плану, по запросу
	13.00-14.00 (1 час)	Консультирование воспитателей и педагогов (групповое)	По плану, по запросу
	14.00-17.00 (3 часа)	Психодиагностика (индивидуальная/групповая)	По плану, по запросу
Четверг	9.00-12.00 (3 часа)	Консультирование воспитателей и педагогов (индивидуальное)	По запросу
	13.00-14.00 (1 час)	Методическое время (оформление документации)	По плану
	14.00-17.00 (3 часа)	Психодиагностика (индивидуальная)	По запросу
Пятница	9.00-12.00 (3 часа)	Методическое время	По плану, по запросу
	13.00-17.00 (4 часа)	Методическое время (обработка результатов)	По плану

Распределение видов профессиональной деятельности по дням недели и рабочим часам может быть изменено, но при сохранении общего принципа организации психологических взаимодействий с детьми и взрослыми, а также с учетом особенностей данных взаимодействий. Так, групповые занятия с детьми (коррекционные и развивающие) не рекомендуется проводить в утренние часы в понедельник, а все диагностические процедуры, напротив, целесообразно организовывать с утра. Кроме того, индивидуальное и групповое консультирование родителей чаще всего приходится сдвигать на более поздние часы, преимущественно, в середине рабочей недели. Эти рекомендации обоснованы статистическими данными по изучению родительских запросов и коэффициентом результативности психологи-

ческих воздействий при различных условиях организации труда психологов в дошкольном учреждении.

Годовой план – документ, определяющий цели и задачи профессиональной деятельности практического психолога дошкольного учреждения на учебный год (стратегию профессиональной деятельности). Поскольку одной из ведущих целей профессиональной деятельности психолога является психологизация педагогического (воспитательно-образовательного) процесса, то данная стратегия формулируется в соответствии с «программой образования и развития детей», принятой в дошкольном учреждении. Кроме того, содержание годового плана определяется концепцией профессиональной деятельности практического психолога. Если она отвечает общей психологической цели – обеспечению психического здоровья детей и содействию их полноценному и своевременному развитию, то конкретизация задач психологической деятельности осуществляется по следующим направлениям: работа с детьми, работа с родителями, работа с воспитателями и педагогами. Далее в годовом плане раскрываются содержание и формы психологических мероприятий с примерными сроками их выполнения (поквартально). Что касается оформления годового плана, то он может быть представлен в виде таблицы с включением граф, определяющих цели, задачи, направления, содержание и формы психологической деятельности. Возможно также свободное изложение планируемой деятельности в течение года.

Дифференцированный план представляет собой конкретизированный по видам профессиональной деятельности объем работы практического психолога в условиях дошкольного учреждения. Планирование психологических мероприятий осуществляется на месяц.

Журнал психологических запросов – документ, фиксирующий «заказ», то есть существующую необходимость психологического вмешательства в отношении того или иного лица. Наряду с планами работы он определяет объем и содержание психологических мероприятий. Психологический запрос может поступить от родителей ре-

бенка или других членов семьи, от воспитателей, от педагогов и специалистов, взаимодействующих с детьми, а также от администрации дошкольного учреждения.

В случае необходимости сохранения конфиденциальности запроса дополнительно к журналу предоставляются бланки психологического запроса. В бланке присутствует графа кода, где лицо, нуждающееся в психологической помощи, может закодировать информацию о себе. Такие бланки должны быть доступны для всех желающих.

Итоговый отчет – совокупность результатов профессиональной деятельности практического психолога в соответствии с целями и задачами, поставленными в годовом плане. Отчет документально подтверждает выполнение запланированных психологических мероприятий и процедур по следующим направлениям: психодиагностика, психокоррекция и психопрофилактика, психологическое консультирование и просвещение, психологическое обеспечение педагогического процесса. В итоговый отчет включается также работа по повышению научно-теоретической и научно-практической компетентности психолога: изучение специальной литературы, освоение новых технологий, проведение экспериментальных (научно-практических) исследований, участие в региональных научно-методических и научно-теоретических мероприятиях (конференциях, семинарах), публицистическая деятельность, взаимодействие со специалистами смежных квалификаций и пр.

В случае невыполнения тех или иных запланированных пунктов в отчете указывается фактическая причина невыполнения. Итоговый отчет оформляется в виде свободного описания по каждому направлению. Особо следует отметить, что информация конфиденциального характера в отчет не включается (табл. 10).

Таблица 10

***Оrientировочные нормы продолжительности различных видов работы
практического психолога образования***

№ п/п	Вид работы	Среднее время, ч.	Примечания
1	2	3	4
1	Индивидуальная психодиагностическая работа, подготовка к обследованию, его проведение и обработка результатов, оформление 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	15-3,0	На одну беседу
4	Индивидуальная развивающая и психокоррекционная работа, включая подготовку, проведение и оформление результатов	30-60	На один цикл
5	Подготовка и проведение педагогического консилиума, оформление результатов	5-7	На один консилиум (без учета диагностической работы)

Окончание таблицы 10

1	2	3	4
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
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 «психоло-	1,5-3,0	На одно

	гических часов» для детей, оформление результатов		занятие
11	Ежедневное итоговое оформление документации	0,5-10	
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 рекомендаций	40-60	На группу обследуемых 15-30 чел.
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		

Форма 1

Требования к плану работы психолога учреждения образования

1. При составлении плана необходимо учитывать:

– цели и задачи образовательной деятельности своего учебного заведения;

– приоритет прав и интересов ребенка в соответствии с Конституцией Российской Федерации, Федеральным Законом Российской Федерации «Об образовании», Конвенцией о правах ребенка, нормативными документами Минобробразования России, приказами и распоряжениями субъектов Российской Федерации;

– нормы расхода времени на каждый вид деятельности.

2. План работы должен включать следующие графы:

а) номер по порядку;

- б) название работы;
- в) условия проведения;
- г) ответственный;
- д) срок проведения;
- е) предполагаемый результат.

3. План работы составляется на периоды, принятые как отчетные в данном образовательном учреждении (например, на неделю, месяц, квартал и т. д. или на учебную четверть).

Перспективный план работы, включающий цели и направления работы психолога в данном учреждении, должен составляться на год.

Форма 2

Заключение по результатам проведенного психодиагностического исследования

1. Причина исследования (запрос клиента).
2. Разработка плана исследования, построение гипотезы, обоснование выбора методик психодиагностического исследования.
3. Ф. И. О. лица, проводившего исследование.
4. Сроки проведения исследования.
5. Применение методики описывается по следующей схеме:
 - а) номер школы;
 - б) название методики;
 - в) исследуемая психическая реальность;
 - г) условия проведения исследования, которые могут повлиять на результат.
6. Результаты исследования:
 - а) количественные данные представлены в таблицах на каждый класс (группу);
 - б) обобщенная интерпретация данных: аналитическое описание полученных результатов и выводы по результатам;
 - в) рекомендации по результатам исследования.

Схема учета результатов тестирования

- а) номер школы;
- б) Ф. И. О. тестируемого;
- в) результаты выполнения диагностического задания;
- г) заключение;
- д) дата;
- е) Ф. И. О., должность составителя заключения, подпись.

Форма 3

Журнал консультаций психолога

1. Полное наименование учреждения образования.
2. Дата.
3. Время проведения.
4. Консультируемый (возраст, пол, Ф. И. О.).
5. Повод обращения.
6. Проблема.
7. Результат консультирования.
8. Консультант.

Графа 4 заполняется полным именем обратившегося или знаком под анонимным обращением.

Графа 8 вводится, если в учреждении работает несколько психологов и журнал психологических консультаций – общий для всех психологов.

Отметка времени начала и окончания консультаций позволяет вести учет расхода времени на консультации в единицу времени и, следовательно, учитывать это при планировании работы на следующий год.

Форма 4

Журнал учета групповых форм работы

1. Список участников по порядку.
2. Ф. И. О.
3. Тема или название тренинга.

4. Даты встреч.
5. Отметки о посещениях.
6. Ведущий.
7. Примечание.

К групповым формам работы психолога в учреждении образования можно отнести:

- тренинг с детьми или взрослыми (педагогами, родителями);
- коррекционные или развивающие занятия с детьми, проводимые по определенной программе;
- семинары, лекции, методические занятия с педагогами.

Если последнее учитывается в специальном журнале учреждения образования, необходимо вносить туда сведения о проведении этих занятий по установленному в журнале образцу.

Форма 5

Карта психолого-медико-социальной помощи ребенку

1. Номер карты.
2. Обследование проводит.
3. Дата.
4. Фамилия.
5. Имя.
6. Дата рождения.
7. Учреждение образования (д/с, школа и т. д.).
8. Класс (группа).
9. Адрес.
10. Телефон.
11. Ф. И. О. родителей.
12. Кем направлен.
13. Причина обращения.
14. Анамнестические сведения.
15. Семья.
16. Условия проживания.
17. Биологические факторы.
18. Леворукость.

19. Особенности раннего развития.
20. Воспитание до учреждения образования.
21. Наблюдение специалистов.
22. Жалобы в настоящий момент.
23. Проблемы, связанные с учреждением образования.
24. Перемена учреждения образования.
25. Повторение класса.
26. Сфера нарушения школьной адаптации.
27. Сложности в обучении, воспитании.
28. Итоговые оценки по основным предметам.
29. Трудности в освоении норм поведения.
30. Особенности социальных контактов.
31. Заключение.
32. Рекомендации.

Форма 5А

Психосоциальная ситуация развития

1. Актуальный конфликт, время его возникновения.
2. Оценка социальной ситуации в учреждении образования.
3. Оценка семейной ситуации: самооценка, ситуация в семье, совместные занятия дома с ребенком.
4. Взаимоотношения ребенка с педагогом, сверстниками.
5. Взаимоотношения родителей с учреждением образования.

Форма 5Б

Психологические данные

1. Интеллектуальные особенности.
2. Личностные характеристики.
3. Зона ближайшего развития.
4. Мотивация.
5. Интересы, представления о будущем.

Медицинские данные

1. Рекомендовано.
2. Психологическое заключение.

Форма 5В

На основании психолого-медико-социального заключения рекомендовано

1. Посещение коррекционных занятий.
2. Консультация специалиста.
3. За прошедший период произошли следующие изменения.
4. Рекомендации педагогу.
5. Рекомендации родителям.

Форма 6

Программа работы психолога с группой (какой)

1. Ф.И.О. психолога.
2. Описание группы (класса):
 - психологическая характеристика детей;
 - общая характеристика работы педагога в этом классе (группе).
3. Цели программы (прописать конкретные цели и задачи работы с детьми, если отдельно выделяется работа с педагогами и родителями, то прописать и эти задачи).
4. Этапы реализации программы по месяцам.
5. Планируемые результаты психологической работы в классе (группе) в виде, допускающем их экспертную проверку.
6. Дата составления.
7. Подпись психолога.

Форма 6А

Результаты психологической работы в классе (группе) в учебном году

1. В классе (группе) были проведены следующие диагностические исследования:

- а) время проведения;
- б) тест;
- в) название исследуемой тестом характеристики.

2. Перечень групповых занятий (тренингов), проведенных в классе (группе):

- а) время проведения;
- б) название тренинга;
- в) тема занятий.

3. Перечень занятий с педагогами (если планировались):

- а) время проведения;
- б) тема занятий;
- в) цели занятий;
- г) участники.

4. Название форм индивидуальной работы с детьми:

- а) время проведения;
- б) тема занятий;
- в) цель занятий;
- г) Ф. И. О ребенка (если это была работа с отдельными детьми);
- д) рекомендации к дальнейшей работе с этим классом (группой);
- е) анализ опыта реализации данной программы и рекомендации

по ее дальнейшему совершенствованию;

- ж) дата;
- з) подпись психолога.

Форма 7

Коррекционная работа

1. Год.
2. Фамилия.
3. Имя.
4. Учреждение образования.
5. Класс (группа).
6. Мнение специалиста (индивидуальная коррекция).
7. Сильные стороны ребенка.

8. Слабые стороны ребенка.

Динамика коррекционного обучения

1. За прошедший период с _____ по _____ произошли следующие изменения.

2. Рекомендовано.

Форма 8

Программа коррекционно-развивающих занятий

1. Пояснительная записка:

1) Актуальность, цель программы.

2) Задачи.

3) Адресат.

4) Содержание.

2. Тематический план занятий по следующей схеме:

1) Тема.

2) Цели и задачи.

3) Наименование форм работы, упражнений (без подробных описаний).

3. Список литературы (указывается литература, которую могут использовать участники группы).

4. Ф. И. О., должность проводящего занятия.

Форма 9

Аналитический отчет о работе педагога-психолога

1. Цель, объект, предмет исследования. Построение гипотезы. Выбор психодиагностических методик. Разработчик, диагност.

2. Представление результатов исследования.

3. Анализ полученных данных.

4. Выводы и рекомендации.

Представленные виды документации отражают все многообразие видов деятельности практического психолога системы образования и имеют важное значение для юридического сопровождения работы психолога, а также для его профессиональной и моральной ответственности. Но документация – не только средство контроля за его деятельностью, но и возможность осуществлять профессиональное взаимодействие и связь с коллегами, другими специалистами, работодателями, клиентами, вышестоящими инстанциями и т. д. Ведение соответствующей документации – неременное условие деятельности практического психолога любой отрасли и направления использования прикладной психологии. Эти требования предъявляются не только к психологам системы государственной службы, но и к психологам – сотрудникам частных предприятий, консультативных учреждений и фирм, а также к частнопрактикующим специалистам.

2.4. Психологический инструментарий

При использовании термина «психологический инструментарий» в широком смысле понимается система методов и технологий психологической деятельности практического психолога; в узком смысле – совокупность средств и материалов, необходимых для введения субъекта в коррекционно-диагностическое взаимодействие с практическим психологом и его результативного осуществления.

Остановимся на классификации психологического инструментария, опираясь на второе значение данного термина. Выделяется два основных вида психологического инструментария применительно к практической деятельности психолога; это специфический вид психологического инструментария (собственно психологический инструментарий) и неспецифический вид, призванный сопровождать или технически обеспечивать психологическую деятельность. Дальнейшая дифференциация средств и материалов осуществляется в соответствии с видовой принадлежностью.

Приведем далее наборы диагностических методик для детей-дошкольников разных возрастов.

Набор диагностических методик для детей 3-4 лет

1. Рисунок на свободную тему.
2. Рисунок человека.
3. Разрезные картинки.
4. Бирюльки.
5. Мисочки.
6. Коробочка форм (почтовый ящик).
7. Эталоны.
8. САТ (2-3 картинки из первой серии).
9. Запоминание картинок.
10. Конструирование по расчлененному образцу.

Набор диагностических методик для детей 4-7 лет

1. Рисунок человека.
2. Рисунок сказочного животного.
3. Дорисовывание (тест Торренса).
4. Что может быть одновременно.
5. Запоминание 10 картинок.
6. Запоминание 12 слов (или простейшая пиктограмма).
7. Исключение 4-го (картинки).
8. Последовательные картинки.
9. Самое непохожее (тест Венгера).
10. Перцептивное моделирование.
11. Кораблик для детей (4-5 лет – рыбка, тест Венгера).
12. Дорожки (полянки) (тест Венгера).
13. Матрица Равена (для детей 4-5 лет – серии А, А-В, для детей 5-7 лет – серии А-В, В).
14. Н. Розенцвейг (12 картинок).
15. САТ.
16. Лесенка.

Набор диагностических методик для детей 7-12 лет

1. Рисунок «дерево – дом – человек».
2. Рисунок несуществующего животного.
3. Кружочки (тест Торренса).
4. Пиктограмма.
5. Последовательные картинки.
6. Систематизация (для детей 7-8 лет, тест Венгера).
7. Словесные пропорции.
8. Подведение под понятие.
9. Исключение лишнего понятия.
10. Тест Айзенка (4-5 заданий).
11. Матрицы Равена (серия В, начало серии С).
12. САТ(10 картинок).
13. Тест Розенцвейга (12 картинок),
14. Измерение самооценки.
15. Тест Роршаха (5-7 карточек).

Набор диагностических методик для детей 12-18 лет

1. Рисунок несуществующего животного.
2. Рисунок себя в трех проекциях (реальный, идеальный, в глазах других).
3. Тест Кепела.
4. Тест Торренса (параллельные прямые).
5. Пиктограмма.
6. Словесные пропорции.
7. Исключение лишнего.
8. Составление понятия.
9. Тест «Пословицы».
10. Классификация.
11. Тест Айзенка (4-5 заданий).
12. Тест Шмишека (или Айзенка на психодинамические качества).
13. Исследование самооценки (таблица).
14. Тест Роршаха (4-5 карточек).

Диагностика готовности к школе

1. Корректирующая проба.
2. Тест Бендера (или Керна-Йерасека).
3. Узорный диктант.
4. Пиктограмма.
5. Рисунок несуществующего животного.
6. Дорисовывание.
7. Тест на принятие задания.
8. Тест на общую осведомленность (вариант Бине или Векслера).
9. Тест «Запомни и нарисуй».
10. Любой тест на логическое мышление.
11. САТ(1-2 картинки).

Дополнительные методики

1. Лабиринт (тест Векслера).
2. Локус контроля.
3. Тест Когана.
4. Тесты Торренса (разместить фигурку, назвать картинку, использование предмета).
5. Тест Юнга.
6. Рисунок семьи.
7. Рисунок семьи в виде несуществующих животных.
8. Исследование импульсивности-рефлексивности.
9. Тест Люшера.
10. Тест Векслера.
11. Тест на творческое мышление.
12. Тест на предвидение.
13. Тест «Волшебная палочка» или «Три желания».
14. Тест Лири.
15. ТАТ – Тематический апперцептивный тест (используется вместо теста САТ с 13-14 лет).

Главная цель психологической службы связана с перспективным направлением ее деятельности, ориентированным на максимальное

содействие психическому и личностному развитию школьников, основным фактором которого являются способности: общие – как база формирования всесторонне и гармонически развитой личности и специальные – как основа формирования индивидуальности учащихся. Опыт создания психологической службы показал, что эта цель реализуется только тогда, когда практическими психологами достигается «стыковка» начальной и конечной целей деятельности по отношению к ребенку.

Начальная цель взаимодействия психолога с ребенком – определение (и формирование – в случае необходимости) его готовности к школе через интеллектуальные, эмоциональные, мотивационные, поведенческие характеристики, выявление его индивидуальных особенностей как основы его развития. Конечная цель взаимодействия психолога со школьником – формирование у подростка психологической готовности к жизненному самоопределению, включающему личностное, социальное, профессиональное самоопределение.

Психологическая готовность к этому самоопределению включает:

а) сформированность на высоком уровне психологических структур самосознания школьников;

б) развитость потребностей, обеспечивающих содержательную наполненность личности, среди которых центральное место занимают нравственные установки, ценностные ориентации и временные перспективы;

в) становление предпосылок индивидуальности как результат развития и осознания своих интересов и потребностей каждым старшеклассником.

Психологическая готовность вступить в жизнь взрослых и занять в ней достойное место не предполагает завершенных в своем формировании психологических структур и качеств, она предполагает сформированность психологических образований и механизмов, обеспечивающих старшекласснику возможность непрерывного роста его личности. Именно за обеспечение этой возможности ответственна психологическая служба, и в этом заключается основной смысл ее деятельности.

Цель и задачи психологической службы обуславливают ведущий принцип работы практического психолога – принцип индивидуального подхода к детям. При этом индивидуальный подход в обучении и воспитании не означает, что ребенок должен обучаться и воспитываться индивидуально, независимо от других детей, а предполагает профессиональное знание и понимание индивидуально-психологических особенностей каждого учащегося, специфических условий, которые повлияли на формирование той или иной черты его личности. У каждого ребенка есть индивидуальные особенности, которые можно развить и которые могут превратиться в его сильные стороны. Развитие способностей у ребенка всегда должно быть связано с развитием у него особых, только ему присущих черт. Главное – не вести борьбу с индивидуальными особенностями, а развивать их, изучать потенциальные возможности детей и строить воспитательную работу по принципу индивидуального развития.

Известный французский психолог Л. 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 и является необходимой предпосылкой нахождения наиболее целесообразных и действенных методов всестороннего и гармоничного развития школьников.

Ориентация на развитие ребенка определяет основное содержание деятельности практических психологов:

а) реализация в работе с детьми возможностей, резервов каждого возраста (сензитивность того или иного периода, «зона ближайшего развития» и пр.);

б) развитие индивидуальных особенностей детей – интересов, склонностей, способностей, жизненных планов и пр.;

в) создание благоприятного для развития ребенка психологического климата, который определяется прежде всего организацией продуктивного общения детей со взрослыми и сверстниками.

Иными словами, практический психолог в ДООУ ответственен прежде всего за соблюдение психологических условий, обеспечивающих полноценное психическое и личностное развитие каждого ребенка.

Список литературы

1. Активные методы в работе школьного психолога : сб. научн. трудов. – М., 1991.
2. Андреева, Г. С. Практическая психология / Г. С. Андреева. – М., 2007.
3. Битякова, М. Р. Организация психологической работы в школе / М. Р. Битякова. – М., 1997.
4. Болотова, А. К. Прикладная психология / А. К. Болотова. – М., 2001.
5. Бурлинская, Г. В. Возрастное психологическое консультирование / Г. В. Бурлинская. – М., 1993.
6. Детская практическая психология / под ред. Т. Д. Марцинковской. – М., 2000.
7. Кузьмина, Е. Г. Основы психодиагностики / Е. Г. Кузьмина. – Орск, 1999.
8. Овчарова, Р. В. Практическая психология в начальной школе / Р. В. Овчарова. – М., 1996.
9. Овчарова, Р. В. Практическая психология образования / Р. В. Овчарова. – М., 2005.
10. Положение о психологической службе в системе народного образования.
11. Практическая психология образования / под ред. И. В. Дубровиной. – М., 1997.
12. Приложение к газете «1 сентября» «Школьный психолог».
13. Руководство практического психолога / под ред. И. В. Дубровиной. – М., 1997.

14. Руководство практического психолога. Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы / под ред. И. В. Дубровиной. – М., 1997.

15. Чиркова, И. И. Психологическая служба в детском саду / И. И. Чиркова. – М., 1998.

16. Широкова, Г. А. Справочник дошкольного психолога / Г. А. Широкова. – Ростов-на-Дону, 2004.

17. Этические стандарты психолога. – Мадрид, Испания, 1987.

3. НАПРАВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРАКТИЧЕСКОГО ПСИХОЛОГА

3.1. Основные виды деятельности практического психолога образования

Основными видами деятельности детского психолога являются:

- 1) психологическое просвещение,
- 2) психологическая профилактика,
- 3) психологическое консультирование,
- 4) психологическая диагностика,
- 5) 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.

Психологическая диагностика – психолого-педагогическое изучение индивидуальных особенности личности учащихся с целью:

- выявления причин возникновения проблем в обучении и развитии;
- определения сильных сторон личности, ее резервных возможностей, на которые можно опираться в ходе коррекционной работы;
- раннего выявления профессиональных и познавательных интересов;
- определения индивидуального стиля познавательной деятельности и др.

Осуществляется в форме плановой диагностики или диагностики по запросу учащихся, администрации педагогов и родителей; рассматривается как важный подготовительный этап индивидуального и группового консультирования, психолого-педагогического консилиума, педсовета школы.

Психологическая диагностика профессионального поведения учителя осуществляется психологом либо в рамках разработанной им стратегии собственной профессиональной деятельности, либо по запросу со стороны администрации или самого учителя и выполняется в форме многопозиционного анализа уроков учителя на основании наблюдений, видеосъемки или иной записи урока

Психодиагностическая работа

Установление психологического диагноза – одна из задач, стоящих перед практическим психологом.

Психологическая диагностика может пониматься в широком и узком смысле. В широком смысле она сближается с измерением вообще или с психометрикой – наукой об измерении индивидуальных различий и практикой использования психологического знания.

В более узком смысле имеется в виду измерение индивидуально-психологических особенностей личности, основу которого составляют классификация и ранжирование людей по психологическим и психофизиологическим признакам. Психологическая диагностика базируется на использовании психодиагностических инструментов и методов, позволяющих осуществлять применение современного статистического аппарата, обеспечивающего надежность и достоверность полученных данных.

В психодиагностическом обследовании можно выделить три основных этапа: сбор данных; переработку и интерпретацию данных; вынесение решения (диагноз и прогноз). Диагноз как основная цель психодиагностики может устанавливаться на разных уровнях: первый уровень – симптоматический или эмпирический. На этом уровне диа-

гноз ограничивается констатацией особенностей или симптомов (признаков); второй уровень – этиологический, учитывающий не только наличие характеристик, но и причины их возникновения; третий, высший уровень – уровень типологического диагноза, заключающийся в определении места и значения выявленных характеристик в общей картине психической жизни человека. В своей практической работе психолог часто ограничивается диагнозом первого уровня, в основе которого лежит применение того или иного психодиагностического инструмента.

Таким образом, психодиагностическая работа практического психолога предусматривает выбор метода или конкретной методики исследования, которая максимально отвечала бы целям и задачам исследования.

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

Психодиагностика в системе психологической службы образования имеет свои принципиальные особенности.

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 определенных психологических условий.

Учитывая специфику диагностики в системе психологической службы образования, некоторые исследователи определяют ее как психолого-педагогическую диагностику и основными ее задачами считают, 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, анализ развивающего эффекта различных систем воспитания и обучения с целью выработки рекомендаций для повышения их развивающей функции.

В последние годы все большее признание и распространение получает определение предмета психодиагностики как постановки психологического диагноза (А. А. Бодалев, В. В. Столин).

Основным приемом психодиагностики является психологическое тестирование. Его преимущества по сравнению с другими способами получения диагностической информации заключаются в особенностях создания и использования психологических тестов – особого класса экспериментально-психологических методов, которые обеспечивают сравнительно быстрое и нетрудоемкое получение надежных, объективных, чаще всего имеющих количественное выражение психологических данных об индивидуальных особенностях испытуемых. В самом общем виде тест определяется как стандартизованный измерительный психологический инструмент.

Задачами психодиагностического обследования детей и подростков являются:

- 1) изучение проявления отдельных симптомов психического состояния ребенка и личностных свойств в целом; уровня развития психологических функций с учетом возраста и образования;
- 2) получение данных о динамике развития (продольные срезы), влиянии вида обучения, технологии, методов, микросоциального окружения на развитие и его перспективы;
- 3) исследование характера психического развития, его темпов;
- 4) исследование психических новообразований возраста как характеристик качества развития.

Психодиагностика располагает богатым арсеналом малоформализованных (наблюдение, эксперимент, беседа, интервью, анкета, анализ продуктов деятельности, дидактические тесты или тесты учителя) и строго формализованных методов (опросники, психологические тесты). Между ними существуют родственные связи. Например,

основой психологических и дидактических тестов является анализ продуктов деятельности, многие из них предполагают проведение индивидуальной беседы и, конечно же, включают наблюдение за особенностями поведения испытуемых. Многие из указанных методов с успехом могут применяться в психодиагностической деятельности.

Обоснованный выбор методов, обеспечивающий эффективность психодиагностического исследования, предполагает:

- а) учет поставленных задач;
- б) выявление особенностей проявления изучаемых психических свойств в процессе деятельности;
- в) соотношение различных взаимодополняющих друг друга методов;
- г) валидность методик, то есть точное соответствие инструмента исследуемому параметру;
- д) получение дополнительной информации при нецелевом использовании других методов;
- е) оптимальный подбор количества методов в соответствии с целью, возрастом и условиями;
- ж) предъявление методик с учетом особенностей контакта и в возрастающей степени сложности.

Процедура психодиагностического исследования включает ряд этапов:

1. Подготовка к исследованию, определение целей и задач, подбор методик, их освоение.
2. Беседа с ребенком (подростком), установление положительного эмоционального контакта, формирование мотивации на выполнение заданий.

3. Психодиагностический эксперимент:

Предъявление инструкции	Наблюдение	Анализ продуктов психической деятельности
Выполнение экспе-	Ведение протокола	Подготовка заключе-

риментальных за-
дач

ния, выводы

Выводы психодиагностического исследования используются как в широком (диагноз личности, прогноз развития, использование выявленных особенностей в учебно-воспитательной работе), так и в узком плане (индивидуальная работа).

Работа психодиагноста требует в первую очередь знания методов и методик психологического исследования, хороших навыков их практического применения. Немаловажное значение имеют личностные особенности психолога и особенности его индивидуального профессионального стиля (Г. А. Абрамова).

Чтобы взаимодействие с клиентом было корректным, психодиагност должен точно представлять содержание и назначение методик, которыми он пользуется, знать их теоретическое обоснование и критерии надежности, валидности, достоверности. Кроме того, он должен четко ориентироваться в реальной ситуации обследования.

Психологическое консультирование

Консультативная деятельность – существенное направление работы практического психолога.

Психологическое консультирование – оказание конкретной помощи обратившимся взрослым и детям в осознании ими природы их затруднений, в анализе и решении психологических проблем, связанных с собственными особенностями, сложившимися обстоятельствами жизни, взаимоотношениями в семье, в кругу друзей, в школе; помощь в формировании новых установок и принятии собственных решений. Осуществляется в форме индивидуальных и групповых консультаций.

Специфика психологического консультирования в детских садах, школах, детских домах и других заключается в том, что оно сосредоточивается на решении профессиональных проблем. В процессе

консультации рассматривается только то, что имеет отношение к решению главной задачи психологической службы образования – максимально содействовать психическому и личностному развитию 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.

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 вопросам своих взаимоотношений со взрослыми и сверстниками, самовоспитания, профессионального и личностного самоопределения, культуры умственного труда и поведения и т. п.

Критерием эффективности этого вида профессиональной деятельности психолога является появление у другого человека новых переживаний в той или иной ситуации. С точки зрения самого психолога, критерий эффективности этого вида деятельности может быть найден по показателям соответствия его работы задачам другого человека, которое проверяется по следующей шкале:

1. Психолог способен быть внимательным (прерывает клиента, пропускает важную информацию).
2. Действия психолога конструктивны (неконструктивны), он разумно старается воздействовать на другого человека («давит» на него).
3. Клиента слышно (слышно очень мало).
4. Ответы клиента соответствуют (не соответствуют) тому, что говорит психолог.
5. Суть задачи клиента понята психологом верно (неверно), через воздействие, все нарастающее по интенсивности, психолог вносит (не вносит) в задачу клиента нечто, облегчающее его состояние.
6. У психолога есть навыки понимания и воздействия через эмпатичность и непосредственность (нет этих навыков).
7. Психолог присоединяется к клиенту, не теряя своей индивидуальности (ценой личностных жертв).

Психологическое воздействие в профессиях «человек – человек» (врач, юрист, журналист, педагог, социолог, социальный работник) часто напоминает процедуру консультирования, так как осуществляется в виде интервью. Но эти интервью отличаются как предметом взаимодействия, так и мерой воздействия на человека и ответственности за него. Психолог несет ответственность за проявление качеств психической жизни клиента.

Во многих профессиях существуют свои принципы и требования, реализация которых является обязательной для специалистов. Опираясь на определенные принципы и следуя им, психолог-

консультант обеспечивает этичность профессиональной деятельности и успешность психологического воздействия (Ю. Е. Алешина).

Доброжелательное и безоценочное отношение к клиенту. Психолог не просто следует общепринятым нормам поведения, а умеет внимательно слушать и оказывать необходимую психологическую поддержку, не осуждая, старается понять клиента и помочь каждому, кто обращается за помощью.

Запрет давать советы. Жизнь каждого человека уникальна и неповторима. Поэтому ни при каком жизненном и профессиональном опыте невозможно дать гарантированный совет. Психолог способствует развитию личности консультируемого и его адекватному отношению к действительности, а также принятию собственной ответственности за все происходящее.

Анонимность. Любая информация, сообщенная клиентом психологу, не может быть передана без его согласия кому-либо, за исключением случаев, специально оговоренных законом (угроза жизни). Об этом правиле клиент предупреждается заранее.

Разграничение профессиональных и личностных отношений. Действие этого принципа связано с возникновением переноса (склонности пациента переносить на консультанта и отношения с ним свои проблемы и конфликты) и контрпереноса (склонности психолога проецировать свои отношения со значимыми людьми, внутренние проблемы и конфликты на отношения с клиентом). Эти процессы снижают эффективность консультирования.

Включенность клиента в процесс консультирования. Яркое эмоциональное переживание и рефлексия беседы возможны при условиях полного понимания клиентом того, что обсуждается, благоприятной психологической атмосферы и логичности действий консультанта.

Поскольку целью психологического консультирования является оказание помощи клиенту, оно должно помочь человеку в осознании и решении его проблем. Удовлетворенность клиента не всегда однозначно свидетельствует об успехе беседы. Она определяется характе-

ром обсуждаемых проблем. Успех консультирования во многом зависит от того, сможет ли психолог профессионально выслушать клиента и расширить его представления о себе и собственной ситуации. Как отмечает Г. С. Абрамова, цель консультирования – культурно-продуктивная личность, обладающая чувством перспективы, действующая осознанно, способная разрабатывать различные стратегии поведения и анализировать ситуацию с разных точек зрения.

В процессе консультирования решаются следующие задачи:

- оценка уровня психического здоровья и определение показаний к другим способам психологической помощи;
- оказание профессиональной помощи в решении заявленной клиентом проблемы;
- информирование клиента о его психологических особенностях с целью более адекватного их использования;
- повышение общей психологической грамотности;
- мобилизация скрытых психологических ресурсов клиента, обеспечивающих самостоятельное решение проблем;
- коррекция нарушений адаптации и личностных дисгармоний;
- выявление основных направлений дальнейшего развития личности.

Результатом консультирования является не столько облегчение эмоционального состояния клиента, сколько перевод локуса его жалобы с других на самого себя. Это означает принятие ответственности клиентом за все происходящее с ним. Стратегия психологического консультирования направлена на понимание и анализ клиентом собственных чувств и поведения; подготовку более глубокого контакта с другим, отношения с которым не складываются, использование его чувств и переживаний как основы восстановления доверительных отношений; планирование и осуществление каких-то конкретных поведенческих шагов, направленных на изменение ситуации.

Осуществление такой стратегии опирается на два различных аспекта работы консультанта, которые в какой-то мере являются синте-

зом принципов гуманистической и поведенческой психотерапии: умение сопереживать, поддерживать, анализировать чувства клиента по отношению к близким людям; способность четко и конкретно тонизировать изменения в жизни клиента, структурировать все, что он говорит и делает, давать обратную связь, корректировать высказывания.

Позиция психолога по отношению к клиенту не является чем-то застывшим. Хороший профессионал – это во многом актер, который умеет в случае необходимости менять свою позицию.

Основные подходы к консультированию и его виды

Психологическая консультация может проводиться в индивидуальной и групповой формах. Групповые консультации организуются после предварительных индивидуальных консультаций для людей со сходными психологическими проблемами и делятся на следующие виды:

- однократные и многократные;
- по личному обращению;
- в результате вызова, направления;
- без дополнительного тестирования, с дополнительным тестированием;
- без привлечения методов психологической коррекции и с привлечением этих методов;
- в чистом виде и в комбинации с другими видами психологической помощи.

Кроме того, возможно выделение различных видов консультаций в зависимости от теоретического подхода, в рамках которого работает психолог-консультант (когнитивная психология, бихевиоризм, гуманистическая психология, психоанализ и др.).

По характеру решаемых задач различают возрастнопсихологическое, профессиональное, психолого-педагогическое, кризисное и другие виды психологического консультирования.

Содержание индивидуального консультирования определяется заказом клиента. Оно опирается на рефлекссию психологом понятия нормы психического развития, знание которой позволяет психологу дифференцировать социальные, этические, нравственные и психологические задачи взаимодействия с клиентом и осознанно выбирать стратегию работы с ним (Г. С. Абрамова).

Понятие нормы требует от психолога знания периодизации психического развития, его механизмов на каждом конкретном этапе. В таком случае схема индивидуального консультирования будет представлена следующим образом: содержание задачи взаимодействия (текст заказа) – механизмы психического развития (психологическая задача), период психического развития (возможность изменения) – содержание нормы психического развития (выбор направления изменения). Следовательно, анализируя возможности изменения клиента, психолог работает с задачами и резервами развития данного человека на основе научных данных о содержании того или иного периода психического развития. Без опоры на понятие нормы психического развития и психического здоровья психолог утрачивает профессиональное видение ситуации и будет строить отношения с клиентом в русле житейской или обыденной психологии.

При формулировке психологических задач для клиента психологу приходится обращаться к сущности человека, решать вопрос о смысле жизни, что требует философского и морально-этического самоопределения специалиста.

Разновидностью индивидуальной консультативной работы является интимно-личностное консультирование (Р. С. Немов). Это обсуждение с клиентом вопросов, которые глубоко затрагивают человека как личность и вызывают у него сильные переживания, скрываемые от окружающих: психологические и поведенческие недостатки, личные взаимоотношения, страхи и неудачи, психогенные заболевания, недовольство человека самим собой и др.

Чаще всего психолог встречается с таким типом группового консультирования, как семейное. К нему относят консультативную работу, содержательно связанную с проблемами семьи и семейных отношений в системах «супруги», «родители – дети», «дети – дети», «родительская и собственная семья».

Особыми видами консультирования являются деловое консультирование и психологический консалтинг, направленные на работу как с руководителями в целях совершенствования психологического менеджмента, социокультуры организации, так и с отдельными работниками по развитию способностей, выработке индивидуального стиля деятельности.

Каждый вид консультирования требует от психолога знания конкретной области работы и ее технологии. Его результативность зависит не только от благоприятной обстановки высокого профессионализма и опыта психолога, но и от того, насколько обсуждаемая проблема является реальной для клиента.

Особенности возрастно-психологического и психолого-педагогического консультирования

Возрастно-психологическое консультирование имеет основной целью контроль за ходом психического развития ребенка на основе представлений о нормативном содержании и периодизации этого процесса (Г. В. Бурменская, О. А. Карабанова, А. Г. Лидерс).

Его задачи отражаются в психолого-педагогическом назначении:

1. Ориентация родителей, учителей и других лиц, участвующих в воспитании, в проблеме возрастных индивидуальных особенностей психического развития ребенка.

2. Своевременное первичное выделение детей с различными отклонениями и нарушениями психического развития, направление их к специалистам.

3. Предупреждение вторичных психологических осложнений у детей с ослабленным соматическим или нервно-психическим здоровьем, рекомендации по психогигиене и психопрофилактике.

4. Составление рекомендаций по психолого-педагогической коррекции трудностей обучения, воспитания и общения для учителей и родителей.

5. Составление рекомендаций по воспитанию детей в семье.

6. Коррекционная работа в специальных группах с детьми, родителями, педагогами. Психолого-педагогическое просвещение населения.

Содержательная специфика возрастно-психологического консультирования концентрируется вокруг проблем психического развития ребенка. В соответствии с общей схемой возрастно-психологического консультирования полученные сведения группируются в четырех основных разделах:

- 1) состояние здоровья;
- 2) сведения об особенностях социальной обстановки, в которой ребенок растет;
- 3) данные об особенностях поведения и деятельности ребенка;
- 4) дифференцированная характеристика развития познавательной и эмоционально-личностной сфер ребенка.

На основе полученных сведений психолог делает выводы:

- общая оценка уровня развития;
- сущность трудностей ребенка;
- степень их сложности;
- факторы, провоцирующие трудности;
- сферы воздействия с целью снижения остроты проблемы;
- условно-вариантный прогноз развития.

Возрастно-психологическое консультирование проводится в следующем алгоритме:

1. Анализ информации, полученной в первичной беседе с родителями, специалистами, педагогами, установление контакта с ребенком.

2. Беседа с родителями, направленная на получение информации о предшествующих этапах развития ребенка, его внутрисемейных отношениях и обстоятельствах социального плана.

3. Сбор информации из других учреждений о состоянии здоровья (при необходимости).

4. Наблюдение за ребенком в естественных условиях.

5. Экспериментально-психологическое обследование ребенка.

6. Обработка данных, каузальный анализ результатов.

7. Психологический диагноз ребенка.

8. Психолого-педагогическое назначение.

9. Контроль, повторное консультирование.

Психологический диагноз отражает уровень актуального и ближайшего развития ребенка.

Уровень актуального развития:

а) возрастно-психологическая характеристика;

б) социальная ситуация развития;

в) уровень развития ведущей деятельности и соответствия ее нормативам;

г) новообразования возраста, их развитие;

д) трудности и отклонения, их причины.

Условно-вариантный прогноз развития (зона ближайшего развития):

а) раскрытие проблемного поля альтернатив развития;

б) показ условий для оптимального развития.

Для проведения возрастно-психологического консультирования психологу необходимы знания возрастной и педагогической психологии. Опираясь на общие закономерности возрастного развития, знание психических новообразований и психологических проблем каждого возраста и соотнося их с индивидуальными особенностями раз-

вития детей и подростков, психолог может делать выводы и прогнозировать ситуацию дальнейшего развития.

Р. С. Немов выделяет психолого-педагогическое консультирование как особый вид консультативной работы. К нему он относит обсуждение с клиентом вопросов обучения и воспитания детей, научения чему-либо и повышения педагогической квалификации взрослых людей, педагогического руководства, управления детскими и взрослыми группами и коллективами, совершенствования программ, методов и средств обучения, психологическое обоснование педагогических экспериментов и инноваций и др. В данном виде консультирования речь идет о том, какие педагогические технологии или их отдельные составляющие нужно применять в конкретных ситуациях и какое влияние на развитие личности они могут оказывать.

Психолого-педагогическое консультирование предполагает наличие у консультанта педагогического образования и опыта обучения и воспитания. Хорошими психологами-консультантами могут стать бывшие учителя, получившие психологическое образование.

Методика индивидуального консультирования

Специалисты по-разному трактуют цели, задачи, предмет и методы психологического консультирования. Если оно направлено на постановку психологического диагноза и психолого-педагогическое назначение, то основным методом индивидуального консультирования является интервью. Психолог исходит из заказа клиента. Предметом взаимодействия психолога и клиента становится внутренний мир клиента, а темой взаимодействия – модальности его внутреннего мира. Цель интервью – изменить отношение клиента к своему внутреннему миру.

Тема задается клиентом, а ход интервью определяется восстановлением контекста появления темы. Психолог, работающий над темой заказа и ее контекстом, должен постоянно контролировать в ходе интервью собственные личностные проекции на содержание те-

мы (подтекст интервью). Он рефлексировал на тему заказов клиента, контекст ее появления и на подтекст своих действий для построения предмета взаимодействия с клиентом. Вопросы – основной способ воздействия психолога на клиента. В психологической практике часто используется пятишаговая модель интервью:

- 1) структурирование, достижение взаимопонимания;
- 2) сбор информации о клиенте;
- 3) определение темы, выход на желаемый результат;
- 4) выработка альтернативных решений, условий для их выбора;
- 5) усилия по изменению мыслей, действий, чувств клиента в обыденной жизни.

Психокоррекция как направление деятельности практического психолога в учреждениях образования

Психологическая коррекция – систематическая целенаправленная работа психолога с детьми, отнесенными к категории группы риска по тем или иным основаниям, которая направлена на специфическую помощь этим детям.

В условиях образовательного учреждения психолог самостоятельно имеет право работать только с детьми, отклонения в поведении которых не являются следствием поражения ЦНС или психического заболевания. Психолог не обязан выполнять административно-воспитательные функции по отношению к детям, нарушающим правила школы или совершающим противоправные действия. Вместе с тем он может методически обеспечить процедуру установления справедливых правил и санкций за их нарушения в учебном заведении.

Коррекционная работа осуществляется в форме индивидуальных и групповых занятий по коррекции и развитию, а также в форме тематических психологических тренингов, разработанных для детей, имеющих сходные поведенческие проблемы.

Содержание и методы психокоррекционной работы с детьми

Содержание и выбор методов психокоррекционной работы обусловлены спецификой объектов, их состоянием, а также предметом коррекции, формулируемым в психологической практике на языке трудностей клиентов (детей, педагогов и родителей).

Объект психокоррекции – это отдельные сферы личности, подвергающиеся изменению, ее предмет – та психическая реальность, на которую направлено психокоррекционное воздействие. Например, если объектом коррекции являются нарушения поведения ребенка, то предметы, в зависимости от локуса жалобы, могут быть самые разнообразные: образ «Я», отношение к учителю, мотивация учения и др.

По содержанию можно выделить общую личностную коррекцию, коррекцию отдельных сторон, сфер и качеств личности, коррекцию деятельности и отношений.

Личностная коррекция направлена на позитивное изменение Я-концепции ребенка, уровня его притязаний, гармонизацию личностного баланса, усиление Эго. Она предполагает работу по преодолению дисгармонии, незрелости, невротичности личности, комплекса неполноценности, нарушений половой идентификации и других негативных личностных проявлений.

Коррекция познавательной сферы направлена на формирование познавательной мотивации, развитие познавательных психических процессов, тренировку интеллектуальных функций и способов умственной деятельности, преодоление синдрома дефицита внимания, выработку когнитивных стилей.

Коррекция эмоциональной сферы связана со снижением психоэмоционального напряжения, дезактуализацией фрустрированных потребностей ребенка, разрушением аффективного образа мира и стереотипов поведения, оздоровлением социальной среды. Она предполагает развитие социальных эмоций и способов безопасного эмоционального реагирования и формирование навыков эмоционального контроля поведения у ребенка.

Коррекция волевой сферы – это развитие произвольности психических процессов, формирование целеполагания, мотивации, осмысленности и рефлексивности поведения, преодоление незавершенности действий ребенка.

Коррекция поведенческой сферы связана с формированием внутренней позиции ребенка, овладением веером социальных ролей, репетицией социально одобряемых моделей поведения, навыками саморегуляции и самоконтроля, преодолением негативных стереотипов.

Коррекция игровой или учебной деятельности направлена на развитие личностной, социальной и учебной мотивации, овладение средствами и способами деятельности, навыками целеполагания, контроля и самооценки.

Коррекция отношений ребенка предполагает изменение социальной ситуации развития, ее субъективного восприятия ребенком; развитие социального интеллекта, интуиции, эмпатии и рефлексии; повышение социального статуса; разрешение внутренних и внешних психологических конфликтов.

По сведениям Г. В. Бурменской, О. А. Карабановой и А. Г. Лидерса, максимальное число обращений к психологу падает на дошкольный и младший школьный возраст (80 %). Содержание коррекционной работы исследователи связывают с наиболее типичными трудностями детей:

- несоответствием уровня психического (умственного) развития ребенка возрастной норме;
- неготовностью к школьному обучению, неуспеваемостью, низкой познавательной и учебной мотивацией;
- негативными тенденциями личностного развития, коммуникативными проблемами;
- неорганизованностью поведения, низким уровнем произвольной регуляции;
- эмоциональными нарушениями поведения;
- дезадаптацией в детском саду, школе, семье.

Коррекция умственного развития:

- развитие восприятия, сенсорных способностей;
- развитие наглядно-образного (наглядно-действенного) мышления;
- развитие начальных функций произвольного внимания и памяти;
- развитие речи (в рамках логопедической помощи);
- развитие познавательной мотивации.

Коррекция готовности ребенка к обучению:

- коррекция внутренней позиции ребенка;
- формирование общей успеваемости (положительная мотивация, познавательные процессы, самоконтроль, самооценка);
- коррекция мелкой моторики и пространственной ориентации (письмо);
- речевая коррекция (чтение);
- коррекция исходных представлений о количестве, величине и т. п. (математика).

Коррекция неорганизованности поведения:

1. Мотивационный блок (целеполагание) – неумение выделить, осознать, принять и выдержать цель действия:

- четкое выделение цели, принятие и осознание ее ребенком в виде образца продукта;
- удержание образца «на виду»;
- выделение поэтапных подцелей;
- обеспечение достижения цели и одобрения успеха;
- перенос успеха на самостоятельное поведение;
- перенос произвольной регуляции на фрустрирующую ситуацию.

2. Операционно-регулятивный блок (планирование и контроль)

- неумение планировать пути достижения цели как по содержанию, так и во времени; неумение контролировать действия и вносить коррекции по ходу их выполнения:

- совместное со взрослым планирование содержания и последовательности операций по достижению цели;
- предметное и знаковое моделирование пути действия;
- овладение различными способами планирования (готовая схема, моделирование, план-схема);
- распределение функций в кооперативных формах деятельности;
- формирование мотивационной готовности к деятельности;
- формирование действий самооценки и контроля через исключение возможности незавершенных действий; введение режима с небольшим количеством требований;
- последовательная передача функций планирования, контроля и оценки ребенку.

Коррекция личностного развития:

1. Коммуникативные проблемы в семье – с родителями, родственниками:

- разъяснительная коррекционная работа с родителями и педагогами, направленная на изменение воспитательных установок и стереотипов воспитания;
- родительский тренинг (повышение родительской компетентности);
- тренинг педагогического общения (повышение педагогической компетентности);
- коррекционные игры психолога с ребенком (развитие нового типа отношений равноправия и партнерства);
- организация игр ребенка с родителями (проба на совместную деятельность).

2. Трудности общения вне семьи – со сверстниками, воспитателями, учителями:

- коллективные игры (справедливое распределение ролей и регуляция отношений);
- игровая коррекция поведения (отреагирование и выход агрессивного заряда);

- статусная психотерапия (возрастные перемещения детей с неадекватной самооценкой);

- социальная терапия (изменения отношения группы к ребенку благодаря устойчивой высокой оценке этого ребенка значимым взрослым).

3. Проблемы самооценки, тревожность, повышенная эмоциональная напряженность, пассивность, конформизм:

- психогимнастика;

- холдинг-терапия;

- арттерапия;

- психодрама и другие формы десенсибилизации.

Психокоррекционная работа в случаях комплексной дезадаптации ребенка может носить комплексный либо симптоматический характер, направленный на дефицитарные области развития, поведения и общения ребенка.

Итак, психокоррекционная работа характеризуется богатством содержания и методов воздействия. На эффективность психокоррекционного воздействия влияет множество факторов: личностная и профессиональная готовность психолога, психотерапевтический контакт с клиентом, правильность постановки психологического диагноза, выбор технологии, психологическая поддержка окружающих и др.

Специфика и особенности психокоррекционного процесса

Подчеркивая специфику психокоррекционного воздействия, специалисты склонны его отграничивать от развивающего и психотерапевтического процессов. Основное отличие психокоррекционных воздействий они видят в том, что психокоррекция имеет дело с уже сформированными чертами и направлена на их исправление. Основная задача развития состоит в том, чтобы сформировать у человека отсутствующие или недостаточно развитые психологические качества (А. А. Осипова). Психокоррекцию от психотерапии отличают субъект, предмет и средства воздействия. Субъект психотерапии –

врач, предмет – психосоматические заболевания и психические расстройства, используемые средства – медико-психологические (Р. С. Немов). Субъект психокоррекции – психолог. Он использует психологические средства, помогая клиенту справиться с трудностями психологического характера. Однако в реальном процессе психологической помощи оба вида воздействия тесно переплетаются между собой. Более того, в современном понимании психотерапия больше ориентирована именно на психологические средства воздействия на клиента, при использовании которых он остается активной стороной, принимающий на себя равную долю ответственности за результаты психокоррекционного процесса.

Профессиональная готовность психолога к коррекционному воздействию включает три компонента (А. А. Осипова):

- теоретический – знание теоретических основ психокоррекционной работы, ее способов и методов;
- практический – владение конкретными методами и методиками психокоррекционной работы;
- личностный – психологическая проработанность у специалиста собственных проблем в тех сферах, которые он предполагает корректировать у клиента.

Психокоррекционный процесс, как правило, осуществляется на основе программы, решающей задачи разного уровня:

- коррекционного – исправление отклонений и нарушений развития, разрешение трудностей развития;
- профилактического – предупреждение отклонений и трудностей в развитии;
- развивающего – оптимизация, стимулирование и обогащение содержания развития.

При составлении психокоррекционных программ необходимо опираться на следующие принципы: единство коррекции и диагностики; приоритетность коррекции каузального типа; учет возрастных и индивидуально-типологических особенностей личности, комплекс-

ность методов; активное привлечение ближайшего окружения; опора на разные уровни организации психических процессов; постепенное возрастание сложности; увеличение уровня субъектности ребенка.

Эффективность психокоррекционной работы может быть определена в параметрах удовлетворенности клиента, заказчика и самого психолога и позитивных изменений в предмете коррекции. Первый параметр выявляется в положительных отзывах, оценках и отношениях. Второй можно выяснить с помощью контрольного психодиагностического эксперимента, наблюдения за поведением клиента вне коррекционной ситуации, мнений экспертов.

Основные формы психокоррекционной работы с детьми и подростками

Игротерапия. В течение длительного времени игра рассматривалась как способ занятости ребенка и выхода его энергии либо как инструмент передачи культурного и религиозного опыта. Лишь на рубеже XIX-XX вв. психология начинает осознавать развивающие, гармонизирующие и целительные возможности игр. Они признаются средством освоения ребенком социальных ролей и раскрытия его внутреннего мира.

Включение игр в арсенал психотерапевтических средств связано с работами М. Клейн и А. Фрейд, которые обосновали применение игровых методов в лечебно-коррекционной работе с детьми. Аналитическому исследованию игровой деятельности посвящен ряд работ Ж. Пиаже и Э. Эриксона, где описаны основные признаки игровой деятельности:

- игра приятна, то есть положительно воспринимается участниками;
- она протекает спонтанно и предполагает наличие внутренней мотивации участников;
- требует высокой гибкости психических процессов и ролевой пластичности;

– является естественным следствием физического и интеллектуального развития ребенка;

– пережитые ребенком психические травмы и имеющиеся у него интрапсихические конфликты проявляются в игре и могут приводить к нарушению ее нормального хода.

Сегодня совершенно очевидно, что методы игротерапии являются чрезвычайно ценным инструментом, позволяющим изучать различные аспекты внутреннего мира ребенка, уровень его психической зрелости, социальные навыки, эмоциональные процессы и другие значимые характеристики.

В терапевтическом процессе игра выполняет диагностическую, терапевтическую и обучающую функции (А. И. Захаров).

Диагностическая функция заключается в выяснении психопатологии, особенностей характера и взаимоотношений ребенка с окружающими.

Терапевтическая состоит в предоставлении ребенку возможности эмоционального и моторного самовыражения, отреагирования напряжения, страхов и фантазий.

Обучающая предполагает перестройку отношений, расширение диапазона общения и жизненного кругозора, реадaptацию и социализацию.

Выделяют две формы игротерапии, отличающиеся по функциям и роли терапевта в игре: направленную и ненаправленную.

Направленная (директивная) игротерапия предполагает выполнение терапевтом функций интерпретации и трансляции ребенку символического значения детской игры, активное участие взрослого в игре ребенка с целью актуализации в символической игровой форме бессознательных подавленных тенденций и их «проигрывания» в направлении социально приемлемых стандартов и норм.

Основные функции терапевта в направленной игротерапии:

1) организация эмпатического общения, в котором терапевт создает атмосферу принятия ребенка, эмоционального сопереживания ему;

2) обеспечение переживания ребенком чувства собственного достоинства и самоуважения;

3) установление ограничений в игре.

Вопрос о лимитировании игры является дискуссионным, однако большинство представителей игротерапии склоняются к необходимости введения определенных ограничений. Они полагают, что в игре надо различать два плана поведения – символический и реальный, по отношению к каждому из которых стратегическая линия на ограничения должна быть различной. Если в отношении символического поведения в игре все запреты должны быть сняты, то реальное поведение ребенка ограничено требованиями обеспечения безопасности терапевта и партнеров по игре, законами этики и социальной приемлемости (Х. Джайнотт).

Вопрос о целесообразности участия взрослого в игре и процессе игротерапии также является спорным. В направленной игротерапии взрослый – центральное лицо в игре, он берет на себя функции организации игры и интерпретации ее символического значения. В ненаправленной игротерапии, особенно в ее индивидуальных формах, участие взрослого также представляется целесообразным. Здесь терапевт принимает на себя двойную функцию: во-первых, «идеального родителя», обеспечивающего ребенку полнокровное переживание чувства его принятия и родительского тепла и восполняющего дефицит позитивных детско-родительских отношений и, во-вторых, «равноправного партнера» по игре, регрессирующего до уровня ребенка и пытающегося снять его сопротивление терапии, завоевав доверие через уничтожение традиционной дистанции между ребенком и взрослым.

Таким образом, участие взрослого работает в конечном счете на ту же цель, что и ограничения в игре – на установление и структурирование терапевтической связи. Согласно противоположной точке зрения, уникальная роль терапевта наилучшим образом может быть осуществлена в том случае, когда он остается «вне игры».

Различают две формы игротерапии: индивидуальную и групповую. Что касается критериев отбора детей для той или иной формы игротерапии, «в случаях, когда проблемы ребенка концентрируются вокруг социального приспособления, групповая терапия может быть более полезна, чем индивидуальное лечение... В случаях, когда проблемы концентрируются вокруг эмоциональных трудностей, индивидуальная терапия представляется более полезной для ребенка» (В. А. Акслайн).

Ненаправленная (недирективная) игротерапия предпочитает свободную игру как средство самовыражения ребенка, позволяющее одновременно успешно решать три важные коррекционные задачи: расширение репертуара самовыражения ребенка, достижение эмоциональной устойчивости и саморегуляции, коррекция отношений в системе «ребенок – взрослый». Такое комплексное и адекватное требованиям реальной жизни ребенка формулирование задач ненаправленной игротерапии основывается на теоретическом плюрализме этой формы коррекционной работы, вобравшей в себя идеи как психоаналитической терапии, так и терапии, центрированной на ребенке.

Цель игротерапии определяется как воздействие на базовые изменения в интрапсихическом равновесии ребенка для установления баланса в структуре его личности. Следствиями установившегося равновесия должны стать укрепление «Эго», модификация «супер-Эго» и улучшение образа «Я». В соответствии с традиционными психоаналитическими представлениями в качестве основных механизмов терапии в игре выделяются следующие пять процессов:

- 1) аналитическая (терапевтическая) связь;
- 2) катарсис, осуществляемый через игру, вербализацию чувств и переживаний ребенка;
- 3) инсайт как более глубокое понимание себя и своих отношений со значимыми людьми в реальной жизни;

4) тестирование реальности для установления эффективности границ новых способов взаимоотношений со сверстниками и взрослыми, приобретаемых в процессе игротерапии;

5) сублимация подавленных бессознательных импульсов и тенденций, согласованная с социальными нормами и моралью, с ожиданиями общества.

Сторонники недирективной игротерапии принципиально проводят линию на отказ от психоанализа. В качестве основного постулата они выдвигают принцип зеркального отражения психологом чувств и мыслей ребенка, техника которого состоит в объективировании внутреннего мира переживаний и мыслей ребенка путем их вербализации терапевтом.

Общими показаниями к проведению игротерапии являются: социальный инфантилизм, замкнутость, необщительность, фобические реакции; сверхконформность и сверхпослушание, нарушения поведения и вредные привычки; неадекватная полоролевая идентификация у мальчиков.

Если для индивидуальной игротерапии противопоказанием может выступать лишь глубокая степень умственной отсталости ребенка, то для групповой круг противопоказаний расширяется. Такими противопоказаниями являются: явно выраженное асоциальное поведение, представляющее угрозу для безопасности партнеров по группе; ускоренное сексуальное развитие; крайняя агрессивность; актуальное стрессовое состояние.

Во всех этих случаях показана индивидуальная форма работы, обеспечивающая снятие острой симптоматики и подготовку к работе в группе.

Большое значение для успеха коррекционной работы имеет также состав группы, представляющий собой мощный интегративный или дезинтегративный фактор. Подбор детей в группу должен осуществляться по принципу дополнения и включать детей с разнообразными синдромами, что обеспечивало бы возможность иденти-

кации с альтернативным образцом поведения. Каждый ребенок в группе должен получить возможность свободного самовыражения без угрозы насмешек, неуспеха и отвержения. В группе не должно быть более пяти человек, причем нежелательно присутствие детей, контактирующих вне терапевтической ситуации. Группа не должна включать более одного ребенка делинквентного поведения, не уравновешенного, по крайней мере, одним нейтрализатором. Разница в возрасте детей (имеется в виду психологический возраст) в группе не должна превышать 12 месяцев. Группа дошкольного и младшего школьного возраста должна включать детей разных полов – мальчиков и девочек.

Набор игр, применяемых в игротерапии, включает игры со структурированным игровым материалом и сюжетом и неструктурированные игры. К первому виду относятся игры «в семью» (людей и животных), агрессивные игры, игры с марионетками (кукольный театр), строительные игры, выражающие конструктивные и деструктивные намерения. К неструктурированным играм относятся двигательные игры-упражнения (прыганье, лазанье), игры с водой, песком, глиной и собственно терапевтические (рисование пальцами, кистью, пастелью, цветными карандашами).

Игры с неструктурированным материалом особенно важны на ранних фазах игротерапии, когда чувства ребенка еще не выделены и не осознаны им. Игры с водой, песком, красками, глиной дают возможность выразить свои чувства в ненаправленной форме и испытать чувство достижения.

Арттерапия. Эта форма работы возникла в 30-е гг. XX в. на основе психоанализа. В современных условиях при использовании арттерапии клиентам предлагаются разнообразные занятия художественно-прикладного характера (резьба по дереву, чеканка, лепка, выжигание, рисование, изготовление мозаики, всевозможные виды поделок и др.).

В терапии искусством существует несколько направлений деятельности:

- анализ пациентами существующих произведений искусства;
- побуждение самих пациентов к самостоятельному творчеству как средству лечения;
- одновременное использование арттерапии в первом и втором вариантах.

Первый опыт применения арттерапии в практике детского консультирования относится к попыткам коррекции эмоционально-личностных проблем. Эта терапия представляет собой специализированную форму психокоррекции, основанной на искусстве, в первую очередь изобразительном, и творческой деятельности.

Основная цель арттерапии состоит в развитии самовыражения и самопознания ребенка через искусство; в развитии способностей к конструктивным действиям с учетом реальностей окружающего мира. Ее важнейшим принципом является безусловное принятие и одобрение всех продуктов творческой деятельности ребенка независимо от их содержания, формы и качества.

В психоанализе основным механизмом коррекции, направленным непосредственно на баланс внутренних сил, является сублимация. Сублимация в арттерапии разворачивается как бессознательный процесс, осуществляемый в два этапа. На первом этапе происходит выбор темы, на втором – поиск адекватной формы выражения переживаемого ребенком аффекта.

Главная функция терапевта в процессе арттерапии состоит в облегчении сублимации: интерпретации бессознательных значений, реализации эмоционального состояния в продукте изобразительной деятельности. Помощь включает как техническую, так и эмоциональную поддержку детей в процессе творческой деятельности.

Считается, что рисунки – это своеобразная проекция личности ребенка, они выступают средством усиления чувства идентичности, помогают детям лучше узнать себя и реализовать свои способности.

Выделяют четыре типа изображения, отражающие возрастную динамику развития рисунка и индивидуально-личностные особенности ребенка:

- бесформенные и хаотические каракули;
- конвенциональные стереотипы и схемы;
- пиктограммы;
- собственно художественные произведения.

Каракули представляют исходную стадию детского рисунка, в старшем возрасте они могут выражать чувство беспомощности и одиночество. Стереотипные, схематические изображения и пиктограммы в зависимости от возраста ребенка могут выполнять функцию подавленных желаний либо быть манифестацией защиты. Художественные произведения реализуют функцию символического выражения подавленного аффекта в форме сублимации.

В зависимости от доминирования тех или иных динамических процессов на занятиях арттерапией ребенок может демонстрировать один из пяти способов использования художественных материалов:

- 1) изучение физических свойств материалов;
- 2) деструктивное поведение с потерей контроля над своими действиями;
- 3) стереотипизацию и повторение действий как проявление психологической защиты;
- 4) передачу символических значений в виде пиктограммы, остающейся непонятной для окружающих без специальных разъяснений;
- 5) создание произведений искусства, успешно реализующих функцию самовыражения и коммуникации аффекта.

В процессе арттерапии в зависимости от ее динамики могут наблюдаться как прогрессивные, так и регрессивные изменения в способах художественного творчества.

Существуют возрастные ограничения использования рисунка и живописи в качестве диагностического и коррекционного методов.

Так, в возрасте от 3 до 5 лет символическая деятельность еще только формируется, а дети лишь начинают осваивать материал и способы изображения. На этом возрастном этапе изобразительная деятельность остается менее эффективной формой коррекции; преимущество отдается игротерапии.

Дети в возрасте от 6 до 10 лет уже способны использовать символические материалы для символической экспрессии и коммуникации. Арттерапия приобретает статус продуктивной формы коррекции наряду с игротерапией.

Подростки от 11 до 23 лет в связи с возрастанием потребности в самовыражении и овладением техникой изобразительной деятельности представляют особо благодатную группу для применения арттерапии.

В настоящее время фонд арттерапии в работе с детьми и подростками значительно пополнился новыми формами. К ним относятся музыкальная терапия, библиотерапия, танцевальная терапия, проективный рисунок, сочинение историй, сказкотерапия, куклотерапия и др.

Поведенческая терапия. Поведенческая терапия как модификация поведения впервые возникает в качестве оппозиции фрейдовскому психоанализу и окончательно оформляется в самостоятельное направление в 50-е гг. прошлого века. Можно выделить три ее источника: теорию классического обусловливания Д. Вольпе, работы Б. Скиннера по оперантному обусловливанию и когнитивное научение А. Бандуры.

Цели коррекции в поведенческой терапии формулируются как научение новым адаптивным формам поведения либо как торможение имеющихся у субъекта его дезадаптивных форм.

А. Бандура выделял следующие модели терапии в рамках поведенческого подхода: подавление (вытеснение) ответной реакции; фасилитация реакции, заторможенной негативными социальными санкциями; приобретение новой реакции.

Первые две модели объединяет конечная цель коррекции – требуемое адаптивное поведение (поведенческая реакция) представляется как уже изначально существующее в поведенческом репертуаре субъекта в скрытом виде. Задача коррекции сводится к подбору символов, способствующих переходу латентного поведения в актуальную сферу.

Последняя модель принципиально отличается от предшествующих тем, что в ней задача коррекции определяется как научение новым формам поведения, отсутствующим в репертуаре клиента. Необходимость освоения нового поведения диктуется требованиями общества. К этой модели терапии можно отнести «жетонные программы» коррекции (оперантное научение), поведенческий тренинг, когнитивную терапию в таких ее формах, как рационально-эмотивная терапия, семантическая терапия, скилл-терапия и пр.

«Жетонная программа» включает пять основных компонентов:

- 1) систематическое наблюдение за поведением тех детей, для которых проектируется коррекционная программа;
- 2) описание социально требуемого поведения;
- 3) определение круга положительных стимулов, которые могут служить подкреплением для индивида;
- 4) введение «жетонов» на привилегии;
- 5) контроль за поведением индивидов, включенных в «жетонную экономику»; оценка поведения, выдача «жетонов», реализация правил обмена.

Осуществление жетонных программ, требующих строгого внешнего контроля поведения и его незамедлительного подкрепления, оказывается возможным лишь в условиях жестко контролируемой среды.

Программы поведенческого тренинга исходят из наличия дефицита поведенческого репертуара, определяют цели коррекции как приобретение индивидом новых поведенческих реакций, обеспечивающих успешную адаптацию в среде. Р. Мак-Фолл ввел понятие

«исполнительской компетентности» как способности успешно достигать жизненные цели в различных поведенческих ситуациях, приобретаемой в результате жизненного опыта или специальной тренировки. Основное значение коррекции состоит в том, чтобы сформировать у индивида исполнительскую компетентность, помочь ему приобрести навыки, позволяющие контролировать окружение и тем самым увеличивать свободу и индивидуальность поведения.

Поведенческий тренинг включает четыре основные обучающие техники:

- 1) демонстрация образцов, которые должны быть заучены;
- 2) инструктирование клиента, разъяснение ему в вербальной, письменной или символической форме того, что представляет собой поведенческая реакция, которая должна быть заучена;
- 3) упражнения, необходимые для приобретения и упрочения новых реакций;
- 4) контроль на основе обратной связи, дающей информацию о достигнутых результатах.

Разработано большое количество тренинговых программ, в том числе для детей и подростков, направленных на решение разнообразных поведенческих проблем, коррекцию отклоняющегося поведения путем тренинга социальных навыков, тренировки уверенности и т. п. Вместе с тем существуют трудности, препятствующие широкому распространению поведенческого тренинга в практике. Главными являются узкая направленность каждой тренинговой программы на решение конкретной проблемы и трудности переноса усвоенных поведенческих реакций из ситуации тренировки в реальную жизнь.

Сторонники когнитивной терапии пытаются объединить в целостную структуру когнитивные процессы и поведенческие реакции, рассматривая это объединение в качестве залога успеха на пути достижения коррекционных целей. Решающее значение в коррекции поведения придается регулятивным процессам, и в первую очередь самоконтролю и саморегуляции.

Так, Д. Мейхенбаум в рамках предлагаемой им скилл-терапии разработал когнитивную коррекционную программу, направленную на развитие саморегуляции. С незначительными модификациями она использовалась при коррекции поведения импульсивных, гиперактивных, неорганизованных школьников. Коррекционная программа включает следующие фазы моделирования поведения: постановка и обсуждение задачи модификации поведения; совместное выполнение задачи; вербализованное самостоятельное выполнение задачи; «скрытое» выполнение задачи субъектом во внутреннем плане (Г. В. Бурменская, О. А. Карабанова, А. Г. Лидерс).

Психологическая профилактика

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

Психопрофилактическая работа связана с сообщением необходимых психологических знаний тем, кто в первую очередь в них нуждается – родителям, учителям, учащимся, работникам социальных служб и другим, с целью предупреждения возможных нарушений психологических условий развития и повышения уровня психологической компетенции. Это может быть также работа по созданию условий, максимально благоприятных для развития продуктивных межличностных взаимодействий в педагогических коллективах или в организационных структурах на предприятии. Психопрофилактика касается также превентивных мер по предупреждению неблагополучия в психическом и личностном развитии, совершения противоправных действий, пагубных последствий.

Психологическая профилактика – целенаправленная систематическая совместная работа психолога, педагогов и воспитателей:

– по предупреждению возможных социально-психологических и психологических проблем у учащихся разных классов;

– по созданию благоприятного эмоционально-психологического климата в педагогическом и ученическом коллективах, созданию правил школы, в основе которых – уважение чести и достоинства всех ее граждан;

– по выявлению детей группы риска (по различным основаниям).

Психопрофилактическая диагностика осуществляется в форме скринингового обследования всех детей школы с использованием метода экспертных оценок с целью выявления детей групп риска (по социально-психологическим и интеллектуальным основаниям) и заключения о необходимости дальнейшей психокоррекционной работы с ними.

Систематическая работа по предупреждению возможных проблем развития личности всех учащихся школы осуществляется психологом в форме систематических психологических тренингов, дифференцированных по проблемам и возрасту учащихся, или уроков психологии, в содержание которых включены знания, умения и навыки работы с типичными психологическими проблемами учащихся определенного возраста. Психолог также методически обеспечивает включение данной тематики в содержание других школьных предметов.

Практическому психологу, работающему с целью сохранения «психического здоровья» детей, параллельно с диагностико-коррекционным циклом рекомендуется организовать психопрофилактические мероприятия с систематическим и целенаправленным воздействием. Профилактика психических нарушений должна охватывать все возрастные группы дошкольного учреждения и осуществляться коллективными усилиями педагогов и психолога в форме совместной деятельности.

Мероприятия психопрофилактического профиля на практике объединяются в системы типа «Психогимнастика», состоящие из нескольких блоков традиционной направленности:

1. Двигательно-расслабляющая (релаксационная) деятельность.

2. Двигательно-организующая (регуляционная) деятельность.

3. Имитационно-выразительная (идентификационная) деятельность.

Каждый блок специфичен по содержанию и средствам психопрофилактических воздействий.

В настоящее время в связи с высокой психофизической ослабленностью и социальной уязвимостью детей наблюдается тенденция снижения уровня их психосоматического здоровья. В результате этого актуальным становится психомышечное саморасслабление (ауто-релаксация), направленное на снятие психоэмоционального напряжения и тренировку психомоторных функций, что чаще всего является содержанием основного блока психопрофилактических систем. Расслабляющие упражнения рекомендуется вводить в повседневную жизнь возрастных групп дошкольного учреждения. Для снятия психоэмоционального напряжения могут быть использованы варианты психомышечной тренировки, разработанные А. В. Алексеевым и адаптированные для детей дошкольного возраста М. И. Чистяковой. Для оптимизации обучения произвольному напряжению и расслаблению мышц тела авторы рекомендуют разделить их на пять групп: мышцы рук, ног, туловища, шеи и лица. Внимание ребенка привлекается к каждой группе мышц в определенной последовательности. «Психофизический покой, достигаемый в результате психомышечной тренировки» восстанавливает психоэнергетический тонус (стеничность), а также способствует усваиванию информации о предмете, данном в установке. Практический материал данного блока состоит из релаксационных комплексов на расслабление всех мышц тела с фиксацией и без фиксации на дыхании, а также из отдельных упражнений на снятие напряжения в одной группе мышц.

Комплексы релаксационных упражнений могут быть использованы в качестве заключительной части физкультурного занятия для динамического часа и т. д. Отдельные расслабляющие упражнения с фиксацией на дыхании можно включать в комплексе с организующи-

ми упражнениями при обучении плаванию в бассейне, а также использовать в качестве подготовки к дневному сну. Упражнения без фиксации на дыхании могут служить практическим материалом для расслабляющих пауз, разделяющих один вид деятельности в случае однообразно выполняемых действий либо два вида деятельности с высокой познавательной и моторной (двигательной) нагрузкой.

Содержанием следующего блока психопрофилактических воздействий является психомоторная организация, направленная на предупреждение психомоторных расстройств (гиперактивность, гипoaктивность, двигательная расторможенность, двигательный автоматизм); а также оптимизацию двигательной нагрузки в повседневной жизни детей. Практический материал психомоторной организации состоит из подвижных игр. Все игры подчиняют участников определенным правилам, что способствует активизации произвольной регуляции у детей старшего дошкольного возраста.

Кроме того, позитивное воздействие подвижных игр отличается высокой устойчивостью, что благоприятствует удержанию психоэнергетического тонуса (нормостеничности) ребенка. Практический материал по двигательной организации может выноситься на прогулки в качестве свободных игр и упражнений, а также использоваться на занятиях в качестве «пауз», разделяющих различные виды деятельности.

Содержанием заключительного в рассмотрении блока психопрофилактических воздействий является самовыражение, направленное на социально-личностную компетенцию детей. Практический материал данного блока составлен из выразительных этюдов и имитационных игр для одного, двух, нескольких детей и тренингов смоделированных ситуаций. Ограниченное число активно участвующих не оставляет остальных детей группы в бездействии. Имитационные игры и смоделированные ситуации могут быть использованы как мини-представления для пассивно участвующих (зрителей). Представление может служить стимулом к беседе-обсуждению поведенческих реак-

ций, стиля взаимоотношений со сверстниками, а также своеобразной «загадкой-пантомимой». «Актерский» и «зрительский» состав необходимо периодически менять с целью поддержания игровой мотивации. При формировании «актерского» состава рекомендуется учитывать индивидуальные особенности детей, наличие потребности демонстрации и навыков имитационно-выразительной деятельности. В «актерской» группе должен быть один «ведущий актер» с перечисленными качествами. Некоторые этюды и игры сопровождаются музыкальным сопровождением. При отсутствии заданного музыкального произведения возможна его замена (при условии сохранения характера и программного содержания произведения).

На основе имитационно-выразительной деятельности может быть организована совместная деятельность воспитателя и детей при фронтальной, подгрупповой и индивидуальной формах организации. Воспитатель по мере необходимости может вносить изменения в программное содержание или проведение игры (индивидуальный поступок ребенка, негативные проявления в поведении детей, конфликты и т. д.). Игры с музыкальным сопровождением легко ложатся на структуру музыкальных занятий, что положительно отражается на их разнообразии.

Оптимальный режим психопрофилактических мероприятий в условиях дошкольного учреждения – ежедневное проведение с чередованием форм и видов психопрофилактических воздействий в зависимости от возрастной группы:

- двигательно-расслабляющая деятельность (от 5 до 10 минут);
- двигательно-организующая деятельность (от 5 до 10 минут);
- имитационно-выразительная деятельность (от 10 до 30 минут).

Высокие результаты по психофизическому оздоровлению детей достигаются при совмещении психопрофилактических мероприятий с функционированием бассейнов, саун, фитобаров, аэрофитосалонов в форме комплексных процедур.

Таким образом, в результате систематической коррекционно-профилактической деятельности практического психолога в условиях дошкольного учреждения становится возможным скорректировать и предупредить отклонения в психике детей, тем самым обеспечив их полноценное и своевременное развитие.

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.

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

Основной смысл психологического просвещения заключается в том, чтобы:

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

2) популяризировать и разъяснять результаты новейших психологических исследований;

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

4) знакомить учащихся с основами самопознания, самовоспитаний;

5) 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 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, то есть 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.

Психологическое просвещение в условиях детского учреждения носит профилактический и образовательный характер. В первом случае речь идет о предупреждении отклонений в развитии и поведении детей посредством информирования родителей и воспитателей.

Предметом информирования являются причины возникновения отклонений, признаки, свидетельствующие о их наличии, а также возможные последствия для дальнейшего развития ребенка. Во втором случае имеется в виду ознакомление родителей и воспитателей с различными областями психологических знаний, способствующих

самопознанию, познанию окружающих людей и сферы человеческих взаимоотношений. Для родителей здесь имеет большое значение знакомство с основами некоторых психологических дисциплин: «Психология семьи», «Детская психология»; для воспитателей – психологическая специфика педагогических воздействий и возрастные особенности развития детей в контексте возрастной, педагогической и детской психологии.

Условием образовательного направления, просветительской работы является терминологическая и содержательная адаптированность знаний для лиц, не имеющих специальной подготовки.

Просветительская работа охватывается в основном групповыми формами воздействий. Прежде всего, это лекции, диспуты с организацией дискуссий, семинары, психологические погружения и некоторые виды тренингов. Данные формы просветительских воздействий обеспечиваются вербально-коммуникативными средствами, то есть построены с учетом возможностей монологического (лекции), диалогического (дискуссии) и группового (диспуты) общения. Тематическое содержание просветительской работы определяется как по запросам родителей и воспитателей, так и по инициативе психолога. Обсуждение некоторых проблемных вопросов заранее планируется психологом. Для родителей это темы, связанные с адаптацией к дошкольному учреждению, готовностью к школе, психосексуальным познанием и половой идентификацией, техническими информационными и игровыми средствами (телевидение, видео, компьютер, игровые компьютерные приставки, пейджеры, «томагочи»). Для воспитателей – развивающие программы для детей, симптоматика нарушений и отклонений в развитии детей, общие и специальные способности (детская одаренность). Данная тематика обусловлена анализом наиболее часто встречающихся запросов.

Наряду с вербально-коммуникативными средствами в психологическом просвещении широко используются и невербальные (наглядные) средства. В условиях дошкольного учреждения они

представлены стендовой информацией, специально оформленными брошюрами и распечатками рекомендательных текстов, развивающих игр и упражнений, мини-тестов и анкет. Кроме того, в распоряжение родителей может быть предоставлена библиотека с подборкой психологической литературы по вопросам семьи и брака. Для воспитателей может быть подготовлена подборка психолого-педагогической литературы.

При обращении к индивидуальным формам работы с родителями и воспитателями можно перейти к рассмотрению следующего направления профессиональной деятельности детского практического психолога – консультированию.

Психологическое консультирование в условиях детского дошкольного учреждения обозначается как система коммуникативного взаимодействия психолога с лицами, нуждающимися в психологической помощи рекомендательного характера.

Данное взаимодействие осуществляется по запросу администрации, родителей и педагогов, а также самих детей. Результатом взаимодействия является удовлетворение «реального» запроса и выработка рекомендаций коррекционно-профилактического и информативного характера. Основным методом психологического консультирования является беседа, а формой проведения – индивидуальная консультация.

Необходимо отметить специфику психологического консультирования в условиях детского сада (детское образовательное учреждение). Она заключается в опосредованном характере консультирования, направленном на проблемы развития, обучения и воспитания ребенка независимо от лиц, запрашивающих психологическую помощь. Ребенок-дошкольник в очень редких случаях выступает инициатором запроса, в основном, инициативу проявляют лица, его окружающие. По этой причине психолог вынужден дифференцировать содержание запросов с целью определения возможности опосредованно решить трудности ребенка.

3.2. Модель личности и профессиональной деятельности психолога образования

Требования к личности педагога-психолога

Не каждый человек пригоден для работы с людьми. Как представитель одной из «помогающих», человековедческих профессий, психолог имеет дело с личностью, обладающей психической реальностью; в то же время он и сам ею обладает. На практике это означает, что любой клиент психолога может влиять на него своими личностными качествами, передавать свои состояния, вовлекать в орбиту своих проблем (контрперенос). Но и специалист, оказывающий помощь, обладая психической реальностью, может, а чаще всего должен оказывать воздействие, включая в работу различные стороны этой реальности (перенос). Эти взаимные воздействия могут быть как позитивными, так и негативными. Задача специалиста заключается, во-первых, в том, чтобы сохранить способность к сопротивлению в случаях негативного влияния, сохранить свой психологический статус-кво; во-вторых, осуществлять культурную эмпатию в ситуациях позитивных воздействий.

Воздействие одной личности на другую – это влияние на сознание, волю, эмоции, через них – на поведение и деятельность человека в целом. Оно осуществляется с помощью различных психологических механизмов: убеждения, внушения, эмоционального заражения. Влияние – это процесс и результат изменения одним человеком другого, его установок, намерений, представлений и других сторон психической реальности в ходе взаимодействия с ним.

Убеждение – интеллектуально-эмоциональное воздействие, основанное на логике, на доказательствах. Суть его – обращенность к сознанию человека. Следовательно, успешность убеждения зависит от его соответствия законам работы сознания: общим, возрастным и индивидуальным. Убеждающие слова должны быть понятны; убеждающее воздействие – обращено к индивидуальному опыту, содер-

жать оптимум новой информации, альтернативность в решении проблемы, повторение и усиление главной убеждающей идеи, а также демонстрировать доверие к клиенту.

Внушение – это воздействие, рассчитанное на некритическое восприятие информации и изменение настроения, понимания и поведения в соответствии с ней. Эффективность внушения зависит от силы личности внушающего и степени внушаемости другого лица, а также от характера отношений между ними.

Эмоциональное заражение – воздействие через непосредственную передачу эмоциональных состояний (чувств, эмоций) не словесно, а так называемыми параречевыми и неречевыми средствами (громкость, интонация, темп, ритм, тембр; жесты, мимика, движения).

Сила и модальность воздействия одного человека на другого опосредуются отношениями между ними: симпатией, антипатией, идентификацией, эмпатией. Если человек нам симпатичен, многие черты его личности привлекательны, притягательны для нас. Наше общение с ним строится, прежде всего, на доверии, все сказанное и сделанное им не верифицируется нашим сознанием, а принимается на веру. Со временем он превращается для нас в некую харизматическую личность, взгляды которой мы считаем правильными, к мнению которой мы готовы прислушиваться, а советы – выполнять. И, наоборот, с человеком, к которому в процессе общения возникает стойкая антипатия, трудно идентифицироваться. Это означает, что его советы и рекомендации будут подвергаться сомнению, покажутся непривлекательными и не будут выполняться.

Итак, для психолога как профессионала очень важна его личность, она является главным инструментом его профессиональной деятельности. Между ним и клиентом нет посредника, поэтому столь велико значение его личностных параметров. Это влияние возрастает, если речь идет о работе с детьми.

Сопоставляя различные подходы, как и в любой другой профессии, в профессии психолога можно выделить психологические критерии профессиональной пригодности, свидетельствующие о возможности человека овладеть данной профессиональной деятельностью:

- высокий уровень интеллектуального развития;
- здравый смысл, беглость и острота мышления;
- хорошая саморегуляция, самодисциплина;
- большая физическая выносливость, работоспособность;
- способность вносить большие личностные вклады в других людей;
- способность помогать людям в трудных ситуациях;
- чувствительность и чуткость к человеку и его проблемам;
- любовь и эмпатия по отношению к детям;
- оптимистическое прогнозирование;
- креативность – способность к творчеству.

Важным элементом профессионального общения психолога является техника подачи самого себя – самопрезентация. Ее цели служит имидж человека, благодаря которому он создает у окружающих людей необходимое впечатление (см. табл. 11).

Таблица 11

Требования к личности педагога-психолога

Имидж психолога	Профессионально важные качества	Принципы деятельности	Статус по отношению	
			к детям	к взрослым
1	2	3	4	5
Человеческая привлекательность, личное обаяние, интеллигентность, вид здорового и счастливого человека,	Интеллектуальность, социабельность, аффилиация, эмоциональная устойчивость и жизнерадостность,	<i>Общие:</i> гуманизма, развития, индивидуального и дифференцированного подхода, системодетельностного	Атташе Адвокат Доброжелательный собеседник Фасилитатор Психолог Валеолог Психотерапевт	Союзник Помощник Сотрудник Дипломат Педагог Психолог Арбитр Посредник Организатор

Окончание таблицы 11

1	2	3	4	5
позитивная модальность настроения, интерес к лю- дям и их про- блемам, уверенность в себе, оптимизм, активность, индивидуаль- ный стиль дея- тельности	внимательность и наблюдатель- ность, инициатив- ность и соци- альная актив- ность, дипломатич- ность, терпимость, педагогические способности, профессио- нальная этика и компетент- ность, ответствен- ность	подхода, комплексного подхода <i>Спе- циальные:</i> социального реагирования, благополучия клиента, кон- фиденциаль- ности, объек- тивности		Консультант Психотерапевт

Имидж профессионала – это избирательное понятие. Это облик, форма жизнепроявления человека, благодаря которой проявляются сильнодействующие личностно-деловые качества.

Для успеха имиджа необходимы его яркость, узнаваемость, соответствие ожиданиям социальной среды. Приоритетными характеристиками для имидж-составляющих педагога-психолога являются: человеческая привлекательность, личное обаяние, интеллигентность, впечатление здорового и счастливого человека, позитивная модальность настроения, интерес к людям и их проблемам, уверенность в себе, оптимизм, активность, индивидуальный стиль деятельности и общения. Культура, эрудиция и профессионализм должны присутствовать в профессиональном имидже любого специалиста. Общественное мнение выделяет такие качества этого специалиста, как со-

циабельность, аффилиация, эмпатия, социально-психологическая активность, дипломатичность, рефлексивность и ответственность.

Имидж формируется как сознательно, так и произвольно самим специалистом и его окружением. Умелое представление в исключительно индивидуальной манере имидж-составляющих характеристик срабатывает на профессиональное и личностное самоутверждение педагога-психолога.

Для имиджа психолога (см. табл. 12) большое значение имеет нравственная оценка его личности. Безупречный имидж – это достояние нравственных людей, не отступающих от морального, корпоративного и правового кодексов поведения. Более того, сильные личности устанавливают для себя повышенные моральные требования. Занижение нравственных требований к себе – проявление слабости духа, ущербности личности.

Таблица 12

Схема имидж-составляющих

Визуальное восприятие человека	Степень физической привлекательности. Степень выразительности манер и их привлекательности. Одежда и аксессуары (как отражение личной незаурядности, элегантности)
Интеллектуальное восприятие человека	Впечатляющие личностные характеристики. Качества, отражающие профессиональный портрет специалиста
Статусное восприятие человека	Оценка стратификационного статуса (положения в обществе). Профессия. Должность
Социальный фон, влияющий на восприятие конкретного человека	Личностные характеристики окружения: семья, друзья, знакомые, коллеги. Стратификационные характеристики окружения (к какой социальной группе относится и степень престижа положения этой группы)
Влияние интерьера на восприятие человека	Качество, стиль. Цветовое оформление. Пространственные характеристики

В целом успешность имиджа определяется единством стратегии и тактики личностного и профессионального в поведении специалиста. Психолог должен поддерживать высокие стандарты своего поведения.

Таблица 13

Направления профессиональной деятельности психолога

Психодиагностика личности и социально-педагогической ситуации ее развития	Организация воспитательно-образовательных взаимодействий с проблемной личностью, нуждающейся в помощи
Наблюдение Беседа Опрос экспертов Интервьюирование	Отношения участия Поддержка детей из семей риска Содействие в решении проблем Сотрудничество с семьей, школой и
Анкетирование Изучение документов Психодиагностика личности Социально-психологическая диагностика	общиной Посредничество в личностной самореализации Побуждение личности к самоорганизации и самостоятельности
Социально-психологическая помощь и поддержка личности в кризисных ситуациях	Коррекция отношений, способов социального действия, посредничество в творческом развитии личности и группы
Прояснение проблемы Отреагирование проблемы Выбор программы и плана действий Обсуждение путей решения проблемы	Моделирование ситуаций для нового опыта Моделирование сфер успешной деятельности
Помощь в организации выхода из проблемы Координация усилий ближайшего окружения личности Создание группы поддержки	Организация диалога и сотрудничества Организация микросреды с измененными отношениями Помощь в разблокировке позитивных эмоций Создание и оценка ситуаций успеха Изменение представлений личности о своем «Я» Поддержка инициатив Создание условий для творчества

На каждом этапе профессиональной деятельности (см. табл. 13) психологом реализуются определенные функции: диагностическая, планирования, организаторская (первый этап); коммуникативная, побудительная, формирующая (второй этап); аналитическая, оценочная, координации, коррекции и совершенствования (третий этап). Рассмотрим их более подробно.

Функции педагога-психолога:

– образовательно-воспитательная – обеспечивает целенаправленное психолого-педагогическое влияние на поведение и деятельность детей и взрослых, осуществляет психологизацию педагогов и родителей, дает рекомендации по гуманизации целостного педагогического процесса, использует возможности личности ребенка как субъекта собственного развития;

– диагностическая – изучает индивидуально-типологические, личностные и возрастные особенности детей и подростков, социально-психологические факторы и условия их воспитания, обучения и развития, их проблемы;

– организаторская – организует общение и деятельность детей и взрослых в различных формах профессиональной деятельности (уроки психологии, факультативы, кружки, деловые игры, коррекционно-развивающие группы, социально-психологические тренинги и консилиумы и др.), обеспечивает взаимодействие специалистов образовательного учреждения и родителей в решении психологических проблем ребенка;

– прогностическая – участвует в программировании, прогнозировании и проектировании педагогического процесса, осуществляет разработку критериев его результативности в терминах развития личности его субъектов;

– предупредительно-профилактическая и психотерапевтическая – учитывает и приводит в действие психологические механизмы предупреждения и преодоления негативных влияний; организует оказание психологической поддержки и психологического сопровождения личности в педагогическом процессе. По своему профессиональному назначению психолог призван предотвратить психологическую про-

блему, своевременно выявить и устранить причины, порождающие ее, обеспечить профилактику отклонений в развитии и поведении детей, их общении;

– организационно-коммуникативная – способствует включению добровольных помощников в социально-психологическую работу, руководит их деловыми и личностными контактами, налаживает взаимодействие в их работе с детьми, семьями.

Для выполнения такого широкого круга функций психологу необходимы разносторонние знания.

Профессиональные знания психолога – это сведения из общей, социальной психологии, психологии личности, психодиагностики, возрастной, педагогической и практической психологии, других общепрофессиональных и специальных дисциплин, составляющих суть профессии и определенных Государственным стандартом соответствующего образования.

Можно представить профессиональные знания в определенной иерархии:

– теоретико-методологические – комплексное знание о человеке как биосоциопсихокосмическом существе; основные методологические подходы и принципы исследования психики человека; психологические закономерности воспитания, обучения, развития личности во всех стадиях онтогенеза, влияние среды на процессы социализации и индивидуализации личности; цели, задачи, содержание и принципы профессиональной деятельности психолога образования;

– методические – современные технологии социально-психологической работы с разными возрастными группами детей в различных социально-педагогических ситуациях; практические основы прогнозирования, проектирования, моделирования профессиональной деятельности;

– прикладные – способы, приемы, виды психологической диагностики и коррекции, психологического сопровождения и консультирования личности и малой группы в педагогическом процессе.

Профессиональные умения психолога – это его способность применять полученные профессиональные знания в своей деятельности. Их можно классифицировать следующим образом:

- гностические (поиск, восприятие и отбор информации);
- проектировочные (постановка целей и задач, прогнозирование);
- конструктивные (подбор и сочетание содержания, методов и средств);
- организаторские (создание условий, стимулирующих целенаправленное и природосообразное изменение обучаемых);
- коммуникативные (контактность, общение, взаимоотношения);
- оценочные (восприятие и критический анализ действий субъектов педагогического процесса);
- рефлексивные (самоанализ собственной личности, деятельности и общения).

Рассмотрим более подробно профессиональные умения педагога-психолога, отражающие специфику его деятельности.

Коммуникативные умения:

- вступать в контакты с разными людьми;
- устанавливать профессиональные отношения;
- осуществлять индивидуальный подход к людям со специфическими проблемами;
- сотрудничать, вступать в деловые контакты;
- создавать атмосферу комфортности, доброжелательности;
- вызывать доверие у клиентов, соучаствовать в решении их проблем;
- соблюдать конфиденциальность в работе и такт;
- побуждать человека к действию, творчеству, проявлению милосердия;
- влиять на общение, отношения между людьми в микросоциуме;
- правильно воспринимать, учитывать, реагировать на критику.

Прикладные умения:

- исследовательские – анализ, сбор, учет, обработка информации, подготовка аналитических материалов, разработка программ, подготовка аннотаций, статей, докладов;

- психолого-педагогические – анализ социальной ситуации развития ребенка, его психологических проблем, планирование, прогнозирование, формы и методы психологической помощи;

- социально-психологические – психологическая диагностика, психологическое консультирование, психотерапия и др.

Организаторские умения:

- ставить конкретные задачи, направленные на решение проблем;
- организовывать подопечных на их выполнение;
- рационально организовывать свое рабочее время;
- планировать этапы и средства деятельности;
- планировать индивидуальную работу с клиентом;
- организовывать отдельные виды психологической работы, выполнение программ и проектов;

- определять нужды клиентов и помогать им найти соответствующие их потребностям службы;

- выявлять и поддерживать полезную инициативу, создавать условия для ее реализации;

- объединять людей на основе их общих интересов, духовной близости.

Аналитические умения:

- изучать личность, ее микросоциум, ставить психологический диагноз;

- анализировать конкретные жизненные ситуации клиента, предвидеть и предотвращать жизненные кризисы;

- проектировать конечный результат профессиональной деятельности;

- анализировать полученные результаты в сопоставлении с исходными данными, выдвигать новые задачи;

- анализировать недостатки своей профессиональной деятельности;

- анализировать опыт и практику работы специалистов психологической службы образования;

- творчески перерабатывать необходимую информацию;

- анализировать конкретную социальную ситуацию, причины и истоки проблем.

Педагогические умения:

- обучать других искусству помогать людям, прикладным умениям и навыкам;
- выявлять резервные возможности личности, открывать положительное в человеке и организовывать процесс его самопомощи;
- обучать социальным повседневным жизненным навыкам;
- стимулировать положительные проявления, гуманность, милосердие в поступках, поведении человека, в отношении к другим людям;
- воздействовать на подопечного, группу средствами педагогической техники (речь, голос, жесты, ораторское мастерство);
- передавать клиенту знания, полученные в процессе профессионального обучения и собственного опыта;
- излагать материал доступно, логично, образно, выразительно.

Умения саморегуляции:

- контролировать свои эмоции в любой ситуации;
- управлять своим настроением;
- предъявлять к себе повышенную требовательность;
- переносить большие нервно-психические нагрузки;
- поступаться своими интересами ради интересов подопечного;
- снимать психологическое напряжение.

Результаты многолетних исследований доказывают (М. В. Молоканова), что успешность деятельности психолога определяется уровнем сформированности коммуникативных умений: уровнем сформированности антропоцентрической направленности личности; уровнем чувствительности к объекту, процессу и результатам психологической деятельности; уровнем сформированности проективных умений (или силой воздействия на поведение других людей).

Умения, как и деятельность в целом, также могут быть рассмотрены с качественной стороны: автоматизированные, репродуктивные, поисковые и творческие.

В соответствии с уровнем сформированности профессиональных умений определяется уровень профессиональной деятельности. Так, Н. В. Кузьмина выделяет следующие уровни деятельности:

1) репродуктивный – умение сообщать другим знания, которыми владеешь сам (однако даже самые глубокие знания не являются признаком профессиональной квалификации);

2) адаптивный – достижение нового уровня знаний и умений, включающего в себя знание не только предмета деятельности, но и особенностей его восприятия и понимания;

3) локально моделирующий знания – умение не только передавать и транслировать знания применительно к конкретной аудитории, но и конструировать их;

4) системно моделирующий знания – владение стратегиями формирования системы знаний, навыков и умений в целом;

5) системно моделирующий творчество – владение стратегией формирования творческой личности, способной к развитию.

Можно выделить три уровня осуществления профессиональной деятельности психолога:

1) копирование чужих образов;

2) осуществление деятельности по собственному представлению без учета обстоятельств;

3) творческое осуществление деятельности, исходя из системного понимания.

Профессиональная деятельность психолога может быть представлена в виде примерной модели (см. табл. 14). Это комплекс взаимосвязанных деятельностей, направленных на разные объекты, для осуществления которых необходимы определенные профессиональные знания, умения и навыки, а также профессионально важные качества.

Таблица 14

Модель профессиональной деятельности психолога

Компоненты модели	Направленность деятельности			
	на себя	на детей	на взрослых	на процесс
1	2	3	4	5

Профессиональные знания	Индивидуальные психофизиологические особенности. Способности. Возможности. Потребности и способы их реализации. Сильные стороны личности. Недостатки и способы их компенсации	Личностные проблемы и способы их решения. Возрастные и типологические особенности. Динамика развития личности в онтогенезе. Соотношение воспитания, обучения и развития.	Ребенок как субъект воспитания и развития. Психология личности. Клиентоцентрированное консультирование. Психология профессиональной деятельности. Психопедагогика.	Психопедагогика. Педагогическая психология. Возрастная психология. Социальная психология. Дифференциальная психология. Психология трудного детства.
-------------------------	---	--	--	---

Продолжение таблицы 14

1	2	3	4	5
		Возрастная норма и отклонения в психо-социальном и личностном развитии. Особенности детского коллектива и малой группы	Социальная психология. Психология семьи. Гендерная психология. Семейная психотерапия. Психология общения	Психология девиантного поведения. Специальная психология. Социально-психологические технологии. Психопатология

Профессиональные умения	Самодиагностика. Саморегуляция эмоциональных состояний. Самомобилизация психических функций (память, внимание, мышление, воля). Самоконтроль. Поиск и анализ профессиональной информации. Самообразование. Самосовершенствование	Коммуникация. Организация. Социально-педагогическая диагностика. Психопрофилатика. Возрастно-индивидуальное консультирование. Социальная фасилитация. Психологическая поддержка и сопровождение. Обучение. Воспитание	Коммуникация. Диагностика. Организация. Посредничество. Дипломатия. Консультирование. Обучение. Суггестия. Психотерапия. Реабилитация	Социально-психологический анализ. Рефлексия. Проблематизация. Целеполагание. Планирование. Социально-педагогическое прогнозирование. Организация. Профессиональное взаимодействие. Моделирование. Реализация. Документирование
-------------------------	--	---	--	--

Окончание таблицы 14

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Профессионально важные качества	Интеллектуальность (любопытность, логичность и практичность ума, рефлексивность). Социабельность (потребность в социальных контактах и одобрении, коммуникабельность). Потребность в достижениях и самокритичность. Эмоциональная устойчивость и жизнелюбие. Уверенность в себе. Самодостаточность	Аффилиация. Любовь и эмпатия по отношению к детям. Доброжелательность. Внимательность. Наблюдательность. Терпимость и терпеливость. Настойчивость. Сдержанность. Тактичность. Педагогическая интуиция. Педагогический оптимизм	Дипломатичность. Эмпатия по отношению к взрослым. Самообладание. Дружелюбие. Морально-нравственная устойчивость. Эрудированность. Компетентность. Культурная эмпатия. Аутентичность. Искренность. Открытость к контакту. Общительность. Привлекательность. Инициативность	Критичность и независимость мышления. Здравомыслие. Восприимчивость. Чувство новизны. Нестандартность, креативность. Способность выполнять разнообразную работу. Легкая переключаемость. Устойчивость к монотонии. Аккуратность и последовательность. Способность обучать и подчинять себе. Способность к сотрудничеству. Активность. Ответственность
--	---	---	--	--

Модель профессиональной деятельности психолога может служить неким идеальным ориентиром. Это не отрицает, а предполагает формирование у каждого специалиста индивидуального стиля деятельности как меры соответствия индивидуально-типологических и психологических особенностей личности требованиям профессиональной деятельности.

Модели работы психолога в образовании

Сочетая в своей работе различные виды деятельности, психолог фактически ставит перед собой различные цели и занимает различные позиции по отношению к происходящему в школе. Сложились различные модели деятельности психолога в образовательном учреждении. Выбранная модель определяется не столько квалификацией психолога (в рамках одной модели возможны равные уровни квалификации специалиста), сколько его профессиональной позицией, с одной стороны, запросом и позицией администрации – с другой.

Первая модель. Психолог работает на «территории» своего кабинета и ведет консультации с учениками, их родителями и учителями по их обращению. Психолог не ставит своей задачей оказывать влияние ни на форму, ни на содержание того, что происходит в учреждении, как в рамках учебного процесса, так и в сфере сложившихся отношений. Позиция психолога – это позиция стороннего специалиста, отстаивающего права и интересы ребенка.

Вторая модель. К предыдущему функционалу добавляется: проведение диагностики детей разного возраста по запросам администрации образовательного учреждения и отдельных учителей, посещение занятий по просьбе педагогов с целью выработки рекомендаций по работе с конкретными детьми. При высокой квалификации психолог становится главным участником педагогических консилиумов, рассматривающих проблемы успеваемости отдельных учащихся.

Третья модель. Включает в себя как обязательный компонент проведение обучающих семинаров и тренингов с учениками и учителями. Психолог ставит задачу изменить стереотипы поведения, способы и формы организации коммуникации учителя с учениками. При высокой квалификации психолог на групповых занятиях с детьми и подростками формирует у них соответствующие их возрасту социальные умения, рассматривает проблемы, характерные для учеников определенного возраста, дает им средства, позволяющие успешно справляться с проблемами, делает акцент не на «вытаскивание из ямы», а на предупреждение о том, что впереди яма».

Четвертая модель. Модель включает в себя работу психолога с содержанием и способами профессиональной деятельности педагога.

Его целью становится влияние на профессиональное сознание учителей и администрации образовательного учреждения в направлении формирования целостной педагогической позиции (цели, ценности, задачи, содержание и способы его реализации в конкретных технологиях), а также психологического сопровождения образовательных процессов. При высокой степени квалификации психолог, работающий в рамках этой модели, становится проводником идей трансформации всех отношений в ДООУ, внесения в «Правила школы» идеи уважения чести и достоинства каждого, задачи превращения учреждения в открытую систему, направленную на развитие личности каждого ее участника.

Пятая модель. Различные типы практико-ориентированных исследований. Как правило, являются частью работы психолога по четвертой модели, но могут иметь и самостоятельный статус. Объектом исследования является целостный учебно-воспитательный процесс, организуемый в соответствии с декларируемыми целями и задачами, а также и все то, что происходит в этом процессе с ребенком.

Направления деятельности и профессиональные цели, описанные в данном Положении, не обязывают психолога, работающего в образовании, выполнять их в полном объеме. Функциональные обязанности, почасовой режим работы и количество присутственных дней определяются договором между администрацией образовательного учреждения и психологом. Договор фиксируется в типовом письменном контракте или в устной форме.

Список литературы

1. Активные методы в работе школьного психолога : сб. научн. трудов. – М., 1991.
2. Андреева, Г. С. Практическая психология / Г. С. Андреева. – М., 2007.
3. Битякова, М. Р. Организация психологической работы в школе / М. Р. Битякова. – М., 1997.

4. Болотова, А. К. Прикладная психология / А. К. Болотова. – М., 2001.
5. Бурлинская, Г. В. Возрастное психологическое консультирование / Г. В. Бурлинская. – М., 1993.
6. Детская практическая психология / под ред. Т. Д. Марцинковской. – М., 2000.
7. Кузьмина, Е. Г. Основы психодиагностики / Е. Г. Кузьмина. – Орск, 1999.
8. Овчарова, Р. В. Практическая психология в начальной школе / Р. В. Овчарова. – М., 1996.
9. Овчарова, Р. В. Практическая психология образования / Р. В. Овчарова. – М., 2005.
10. Положение о психологической службе в системе народного образования.
11. Практическая психология образования / под ред. И. В. Дубровиной. – М., 1997.
12. Приложение к газете «1 сентября» «Школьный психолог».
13. Руководство практического психолога / под ред. И. В. Дубровиной. – М., 1997.
14. Руководство практического психолога. Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы / под ред. И. В. Дубровиной. – М., 1997.
15. Чиркова, И. И. Психологическая служба в детском саду / И. И. Чиркова. – М., 1998.
16. Широкова, Г. А. Справочник дошкольного психолога / Г. А. Широкова. – Ростов-на-Дону, 2004.
17. Этические стандарты психолога. – Мадрид, Испания, 1987.

4. ПРОЦЕДУРА ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКОГО ОБСЛЕДОВАНИЯ

4.1. Этапы и особенности психодиагностического обследования дошкольников

Процедура психодиагностического обследования сложна, объемна, ответственна и состоит из ряда этапов. Этапы осуществления психодиагностического обследования:

- 1) изучение практического запроса;
- 2) формулировка психологической проблемы;
- 3) выдвижение гипотез о причинах наблюдаемых явлений и сбор анализа;
- 3) собственно психодиагностическое обследование ребенка;
- 5) анализ и интерпретация полученных данных;
- 6) постановка психологического диагноза;
- 7) составление и реализация коррекционно-развивающей программы.

1 этап. Изучение практического запроса

Первый этап, начало практической работы психолога – 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, 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 1 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 этап. Формулировка психологической проблемы

Запрос или требование, предъявляемые практикой, психолог переводит и преобразует в психологическую проблему. Проблема формулируется на основании изучения всей информации о ребенке.

Формулировку психологической проблемы следует основывать на анализе индивидуальных вариантов основных новообразований, характерных для каждого возрастного периода.

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.

3 этап. Выдвижение гипотез о причинах наблюдаемых явлений и сбор анализа

Анализ – совокупность сведений о развитии ребенка, условиях его жизни, собираемая с целью использования для постановки психологического диагноза.

Собираемые сведения формируются в четыре основных раздела:

- 1) состояние здоровья;
- 2) сведения об особенностях социальной обстановки, в которой ребенок растет;
- 3) данные об особенностях поведения и деятельности ребенка;
- 4) дифференцированная характеристика развития познавательной и эмоционально-личностной сферы ребенка.

Полученные данные представляют собой историю развития ребенка. Схематично она выглядит так:

1. Анкетные данные ребенка и основные сведения о семье. Дата рождения и точный возраст на момент обследования ребенка. Полный состав семьи с указанием возраста, образования и характера работы всех членов семьи, а также родственников или других лиц, реально участвующих в воспитании ребенка. Изменения в составе семьи с момента рождения ребенка. Общие сведения о жилищных, материальных и бытовых условиях жизни семьи (при наличии неблагоприятных обстоятельств здесь и далее необходима более подробная их характеристика).

2. Особенности перинатального развития ребенка. Содержат сведения об условиях развития ребенка до и после рождения.

Часть сведений можно получить из медицинской карты ребенка. Особо в беседе с матерью следует обратить на такие моменты, которые могут объяснить причины отклонений в развитии.

3. Наличие наследственной патологии. Через специальные структуры половых клеток родителей – хромосомы – передается информация о признаках аномалий развития. В хромосомах сосредоточены функциональные единицы наследственности, которые носят название генов.

При хромосомных болезнях с помощью специальных цитологических исследований выявляют изменение числа или структуры хромосом, что обуславливает генный дисбаланс. По последним данным, на 1000 новорожденных приходится 5-7 детей с аномалиями. Хромосомные болезни, как правило, отличаются сложным или осложненным дефектом. При этом в половине случаев имеет место умственная отсталость, которая часто сочетается с дефектами зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата, речи. Одним из таких хромосомных заболеваний, затрагивающих, прежде всего, интеллектуальную сферу и часто сочетающихся с сенсорными дефектами, является синдром Дауна.

Аномалии развития могут наблюдаться не только при хромосомных, но и при так называемых генных болезнях, когда число и

структура хромосом остаются неизменными. Ген представляет собой микроучасток (локус) хромосомы, который контролирует развитие определенного наследственного признака. Гены стабильны, но их стабильность не абсолютна. Под влиянием различных неблагоприятных факторов окружающей среды происходит их мутация. В этих случаях мутантный ген программирует развитие измененного признака.

Если мутации возникают в единичном микроучастке хромосомы, то говорят о моногенных формах аномального развития; при наличии изменений в нескольких локусах хромосом – о полигенных формах аномального развития. В последнем случае патология развития обычно является следствием сложного взаимодействия как генетических, так и внешних, средовых факторов.

В связи с большим разнообразием наследственных заболеваний ЦНС, обуславливающих аномалии развития, их дифференциальная диагностика весьма затруднена. Вместе с тем, необходимо отметить, что правильный ранний диагноз заболевания имеет первостепенное значение для проведения своевременных лечебно-коррекционных мероприятий, оценки прогноза развития, а также для предупреждения в данной семье повторного рождения детей с отклонениями в развитии.

Наряду с наследственной патологией нарушения психомоторного развития могут возникать в результате воздействия на развивающийся мозг ребенка различных неблагоприятных факторов окружающей среды. Это – инфекции, интоксикации, травмы и т. п.

Частота поражения плода при различных вирусных заболеваниях будущей матери неодинакова. Наиболее неблагоприятны в этом отношении краснуха, эпидемический паротит, корь. Поражение плода также может быть и при заболевании беременной женщины инфекционным гепатитом, ветряной оспой, гриппом и др.

У женщин, перенесших во время беременности краснуху, особенно в период эмбриогенеза, то есть от 4 недель до 4 месяцев, отме-

чается высокая частота рождения детей с пороками развития мозга, дефицитами органов, слуха, зрения, а также сердечно-сосудистой системы, иначе говоря, у младенцев этих женщин имеет место так называемая рубеолярная эмбриопатия.

Внутриутробная патология имеет место при наличии у беременной женщины скрытых (латентных) хронических инфекций, особенно таких, как токсоплазмоз, цитомегалия, сифилис и др. Поражение мозга плода при этих инфекциях часто приводит к умственной отсталости, сочетающейся с нарушениями зрения, опорно-двигательного аппарата, эпилептическими припадками и др.

Неблагоприятное влияние на развитие мозга плода оказывают также внутриутробные интоксикации, нарушения обмена веществ у беременной женщины.

Внутриутробные интоксикации могут возникать при применении матерью во время беременности лекарственных средств. Доказано, что большинство лекарственных препаратов проходит через плацентарный барьер и проникает в кровеносную систему плода. К таким препаратам относятся нейролептические, снотворные и успокаивающие средства, многие антибиотики, салицилаты и, в частности, аспирин, анальгетики, в том числе лекарства, применяемые при головной боли, и многие другие. Неблагоприятное влияние на развитие мозга плода могут оказать различные гормональные препараты и даже большие дозы витаминов, препарата кальция. Особенно выражен токсический эффект всех этих препаратов в ранние сроки беременности.

Неблагоприятное влияние на развивающийся плод оказывает употребление матерью во время беременности алкоголя, наркотических средств, а также курение.

Специальные исследования последних лет показали наличие связи между сроком беременности и характером влияния алкоголя на потомство. Употребление алкоголя будущей матерью в первом триместре беременности, особенно в первые недели после зачатия, как

правило, вызывает гибель клеток зародыша, что приводит к грубым порокам развития нервной системы плода. Алкоголизация плода на более поздних сроках беременности вызывает структурные изменения в его нервной и костной системах, а также в различных внутренних органах. Такие системные проявления алкогольного повреждения плода во внутриутробном периоде получили название алкогольного синдрома плода. При алкогольном синдроме плода выраженные нарушения психомоторного развития, включающие умственную отсталость, обычно сочетаются с множественными пороками развития: дефектами в строении черепа, лица, глаз, ушных раковин, скелетными аномалиями, врожденными пороками сердца и выраженной дисфункцией со стороны центральной нервной системы.

Установлено, что хронический алкоголизм матери, как правило, сочетается со систематическим курением, более частым употреблением наркотиков и лекарственных препаратов с наркотическим действием. В этих случаях у ребенка наблюдаются явно выраженные отклонения в развитии, сочетающиеся с нарушениями поведения и часто судорожными припадками. Кроме того, многие из этих детей отличаются выраженной физической ослабленностью, низкой жизнеспособностью.

Причиной нарушения развития плода могут быть различные физические факторы, и в первую очередь ионизирующая радиация, а также действие токов высокой частоты, ультразвука и др. Кроме непосредственного повреждающего действия на мозг плода, эти факторы имеют мутагенное влияние, то есть повреждают половые клетки родителей и приводят к генетическим заболеваниям.

Среди причин, обуславливающих отклонения в психомоторном развитии ребенка, определенную роль может играть иммунологическая несовместимость между матерью и плодом по резус-фактору и антигенам крови.

Резус или групповые антитела, проникая через плацентарный барьер, вызывают распад эритроцитов плода. В результате этого рас-

пада из эритроцитов выделяется особое, токсичное для центральной нервной системы вещество – непрямой билирубин. Под влиянием непрямого билирубина в первую очередь поражаются подкорковые отделы мозга, слуховые ядра, что приводит к нарушениям слуха, речи, расстройствам эмоциональной сферы и поведения. Возникает так называемая билирубиновая энцефалопатия.

При преимущественно внутриутробных поражениях мозга возникают наиболее тяжелые отклонения в развитии, включающие умственную отсталость, недоразвитие речи, дефекты зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата. Эти сложные дефекты могут сочетаться с пороками развития внутренних органов, которые часто наблюдаются при различных инфекционных, особенно вирусных, заболеваниях беременной женщины. Наиболее тяжелое поражение плода возникает при заболевании матери в первом триместе беременности.

В зависимости от времени воздействия этих факторов выделяют внутриутробную, или пренатальную, патологию (воздействие в период внутриутробного развития); натальную патологию (повреждения в родах) и постнатальную (неблагоприятные воздействия после рождения).

В настоящее время установлено, что внутриутробная патология часто сопровождается повреждением нервной системы ребенка в родах. Это сочетание в современной медицинской литературе обозначается термином перинатальная энцефалопатия. Причиной перинатальной энцефалопатии, как правило, является внутриутробная гипоксия в сочетании, с асфиксией и родовой травмой.

Возникновению внутричерепной родовой травмы и асфиксии способствуют различные нарушения внутриутробного развития плода, снижающие его защитные и адаптационные механизмы. Родовая травма приводит к внутричерепным кровоизлияниям и к гибели нервных клеток в местах их возникновения. У недоношенных детей

внутричерепные кровоизлияния часто возникают по причине слабости их сосудистых стенок.

Наиболее, тяжелые отклонения в развитии возникают при клинической смерти новорожденных, которая возникает при сочетании внутриутробной патологии с тяжелой асфиксией в родах. Установлена определенная зависимость между длительностью клинической смерти и тяжестью поражения ЦНС. При клинической смерти более 7-10 минут часто возникают малообратимые изменения со стороны ЦНС с проявлениями в дальнейшем детского церебрального паралича, речевых расстройств, нарушений умственного развития.

Напомним, что тяжелые родовые травмы,, гипоксия и асфиксия в родах могут быть как единственной причиной аномального развития, так и фактором, сочетающимся с внутриутробным недоразвитием мозга ребенка.

Неблагоприятное влияние на развитие мозга плода оказывают различные нарушения обмена веществ у беременной женщины, чаще всего возникающие при поздних токсикозах беременности, особенно при нефропатии.

Отрицательное воздействие на развитие плода оказывают также такие заболевания, как сахарный диабет, гормональная недостаточность, различные наследственные болезни обмена веществ, например, фенилкетонурия.

Все вышеперечисленные факторы могут быть отнесены к перинатальному и натальному периодам развития ребенка.

Нарушения психомоторного развития возникают и под влиянием различных неблагоприятных факторов после рождения. В этих случаях отмечаются постнатальные отклонения в развитии, имеющие органическую или функциональную природу.

К причинам органического характера относятся прежде всего различные нейроинфекции – энцефалиты, менингиты, менингоэнцефалиты, а также вторичные воспалительные заболевания мозга, возникающие как осложнения при различных инфекционных детских за-

болеваниях (кори, скарлатине, ветряной оспе и др.). При воспалительных заболеваниях головного мозга часто имеет место гибель нервных клеток с последующим замещением их рубцовой тканью. Кроме того, в этих условиях может развиваться гидроцефалия с повышением внутричерепного давления (гидроцефально-гипертензионный синдром). Оба этих фактора – гибель нервных клеток и развитие гидроцефалии – способствуют атрофии участков мозга, что приводит к различным отклонениям в психомоторном развитии, которые проявляются в виде двигательных и речевых расстройств, нарушений памяти, внимания, умственной работоспособности, эмоциональной сферы и поведения. Кроме того, иногда наблюдаются головные боли и судорожные припадки.

Черепно-мозговые травмы также могут вызывать органическое повреждение ЦНС. Характер последствий черепно-мозговой травмы зависит от ее вида, обширности и локализации поражения мозга. Однако следует иметь в виду, что при повреждении незрелого мозга нет прямой корреляции между локализацией и тяжестью поражения, с одной стороны, и отдаленными последствиями в аспекте нарушений психомоторного развития.

Нарушения психомоторного развития отмечаются у детей с тяжелыми и длительными соматическими заболеваниями. Известно, что многие соматические заболевания у новорожденных и грудных детей могут обуславливать поражение нервной системы в результате нарушений обмена веществ и накопления токсических продуктов, неблагоприятно воздействующих на развивающиеся нервные клетки. Поражение нервной системы при соматических заболеваниях чаще возникает у недоношенных и гипотрофичных детей, а также в случаях внутриутробной гипоксии и асфиксии в родах.

История развития и поведения ребенка

Состояние здоровья ребенка к моменту обследования и перенесенные заболевания. Наличие травм и операций, хронических или ча-

стых заболеваний. Случаи госпитализации. Постановка ребенка на учет у психоневролога или других специалистов. Особенности сна и питания ребенка с момента рождения.

Где и кем воспитывался ребенок, начиная с рождения? Кто ухаживал за ребенком на протяжении первых двух лет жизни? Помещение ребенка в ясли, детский сад или другие детские учреждения (указать сроки и тип учреждения, например круглосуточные или дневные, специальные – логопедические, для детей с неврологическими заболеваниями и др.). Как ребенок привыкал к детским учреждениям, как складывались отношения с детьми, были ли жалобы воспитателей? Были ли резкие перемены в обстановке, в которой рос ребенок (например, переезды), частые или длительные разлуки с родителями? Реакция на них ребенка.

Развитие в младенчестве и раннем возрасте (до трех лет включительно). Особенности развития моторики. Сроки появления основных сенсомоторных реакций: когда ребенок начал сидеть, стоять, ходить и др. Общий эмоциональный тон. Развитие речи: сроки появления первых слов, фраз, активность речевого общения. Активность в освоении окружающего, любопытство. Отношение к близким и незнакомым взрослым. Овладение предметными действиями (когда ребенок научился самостоятельно есть, одеваться). Сроки формирования навыков самообслуживания. Когда и как приучили к опрятности? Проявления самостоятельности, настойчивости. Какие трудности наблюдались в поведении ребенка? Любимые занятия и игры.

Развитие ребенка в дошкольном возрасте. Любимые занятия ребенка. В какие игры и с кем любит играть ребенок? Любит ли рисовать, с какого возраста, что? Любит ли слушать сказки, заучивать стихи, смотреть телевизионные передачи? Умеет ли читать, когда и как, по чьей инициативе научился? Как развит физически? Какая рука является ведущей? Имеются ли домашние обязанности? Практикуются ли совместные формы деятельности ребенка со взрослыми? Отношения со сверстниками.

Таким образом, с помощью родителей (или других близких ребенку взрослых) составляется объемная, по возможности, полная и разносторонняя характеристика истории развития и поведения ребенка. Полнота психологического анамнеза ребенка имеет принципиальное значение в нескольких отношениях. Во-первых, вместе с результатами обследования она необходима для построения достаточно широкого круга гипотез относительно сущности и причин трудностей или проблем ребенка (особенно важно избежать предвзятого, «зауженного» видения проблемы под влиянием конкретных жалоб родителей). Во-вторых, без данных анамнеза, позволяющих судить о степени благоприятности условий развития ребенка, часто нельзя однозначно оценить результаты психологического обследования ребенка, потенциал его развития в целом.

4. Этап. Собственно психодиагностическое обследование ребенка

Задачи, встающие перед психологом при переходе к обследованию ребенка, состоят в установлении с ним хорошего контакта и взаимопонимания. Без достаточного интереса и внимательного отношения ребенка как к ситуации в целом, так и к самому экспериментатору трудно рассчитывать на получение достоверных, объективных результатов. Поэтому необходимо расположить ребенка к обследованию, снять у него возможную тревожность по поводу незнакомой ситуации и постараться создать настроение, при котором ребенок наиболее полно раскроет свои возможности. Эта начальная стадия процедуры обследования строится одинаково независимо от того, будет ли оно в дальнейшем проводиться стандартизованными тестами или же клиническими методами. Конкретные приемы установления контакта чрезвычайно многообразны и используются в зависимости от различных индивидуальных особенностей детей и обстоятельств. Фактически это неформализуемая часть обследования. Незаменимую роль здесь играют самые обычные человеческие средства – непри-

нужденный разговор, спокойный доброжелательный тон, одобрение, улыбка.

Работая с дошкольниками, обследованию следует придавать характер обыкновенной игры или беседы. Ни в коем случае не следует подчеркивать особое значение процедуры, ее необычность, исключительность. В случае вопросов школьникам можно в общей форме объяснить, что встреча с психологом должна помочь разобраться в его трудностях.

В литературе приводится множество конкретных рекомендаций относительно способов установления контакта. Чтобы ребенок почувствовал себя непринужденно, необходимо дать ему время освоиться в новой ситуации, привыкнуть к новому помещению, рассмотреть то, что его заинтересовало. Ребенка необходимо называть по имени, не забыв также сразу же назвать себя. Дошкольнику проще всего объяснить цель контакта и включить его в ситуацию обследования, предложив посмотреть новые книжки с картинками или несложную, но интересную игрушку. Экспериментатор всегда должен иметь в запасе привлекательный игровой материал, чтобы не использовать принадлежности психологических методик в процессе установления контакта. Недопустимо спешить с началом обследования и задавать интересующие экспериментатора вопросы до того, как ребенок освоится в непривычной для него ситуации.

Учитывая трудности установления контакта, в начале обследования можно прибегнуть к совместному с ребенком рисованию или игре, причем взрослый может не только побуждать к этому ребенка, но и сам начать игровые действия или рисование, постепенно втягивая его. В случае затруднений ребенка в начальных заданиях необходимо постараться их сгладить, снять (например, так: «Да, это действительно трудное задание, оно для детей постарше, а вот попробуй другое...»). У ребенка не должно возникать ощущение неуспеха. Но как ни разнообразны приемы включения ребенка в ситуацию обследования, с некоторыми особенно робкими или замкнутыми дошколь-

никами (или даже более старшими детьми) необходимый контакт удастся наладить далеко не сразу, а лишь со второй или даже третьей встречи. Разумеется, такой факт сам по себе имеет важное диагностическое значение, так как при благополучном ходе развития старшие дошкольники уже хорошо сотрудничают с незнакомым им ранее взрослым.

Одна из родоначальниц психологической диагностики американская исследовательница Ф. Гудинаф составила список рекомендаций, позволяющих избежать некоторых распространенных ошибок при проведении обследования. Так, например, она подчеркивает, что не следует отрывать ребенка от интересной для него деятельности ради обследования. В таком случае, даже подчинившись, ребенок наверняка не проявит необходимой заинтересованности, будет работать торопливо, рассеянно, в итоге результаты будут существенно искажены. Во всех случаях необходимо учитывать возможное влияние деятельности ребенка, непосредственно предшествующей обследованию. Обязательно наличие специально оборудованного помещения, которым может быть тихая светлая комната, по возможности лишенная особенно ярких или необычных предметов, которые могут надолго задержать внимание ребенка. Необходимо предусмотреть и детали обстановки: не стоит, к примеру, сажать ребенка лицом к окну, где в поле его зрения в любой момент могут появиться новые предметы или люди. Следует приспособить общий темп обследования к индивидуальным особенностям ребенка: не пытаться торопить медлительных детей и быть готовым к быстрой смене разнообразных заданий в том случае, если у ребенка высокий темп умственной деятельности.

Контроль за состоянием ребенка, учет возможных колебаний его настроения и мотивации необходимы на протяжении всей процедуры обследования. Так, экспериментатор должен вовремя замечать у ребенка признаки скуки, усталости, волнения или физического дискомфорта и соответственно реагировать: прерывать обследование, менять характер задания, устраивать игровую паузу и т. д. В то же время

считается неправомерным мотивировать ребенка путем сравнения его с другими детьми или через соревнование. Не стоит также прибегать к использованию или обещанию каких-либо наград, так как это вносит существенные отклонения в стандартные условия мотивации детей в процессе психологического обследования.

При проведении диагностики необходимо запомнить несколько основных правил, без которых ваша работа не будет успешной.

1. Каждая методика направлена на измерение очень узкого, специального качества — какого-то вида внимания, памяти, мышления ребенка. Нет методик, которые бы измеряли сразу все, нет методик, на основании которых вы бы могли сразу понять все в ребенке и дать общую характеристику его личных качеств, способностей, особенностей его общения или стиля деятельности, его познавательных процессов. Поэтому для составления психологической характеристики необходимо использовать не меньше 10-15 разных тестов.

2. Обязательно обращайтесь внимание на инструкцию, которая дается в каждой методике. Помните, что неправильная инструкция может полностью изменить содержание задания и, следовательно, полученный вами результат.

3. Не забывайте о том, что каждая методика рассчитана на определенный возраст. Поэтому внимательно следите за тем, чтобы возраст исследуемого ребенка совпадал с тем возрастом, для которого составлена данная методика. Существуют методы, которые можно использовать в разных возрастных группах. В таких случаях обращайтесь внимание на инструкцию и способ подачи материала для каждого возраста.

4. Результаты, полученные вами, также не могут быть одинаковы для разного возраста. Поэтому будьте внимательны при интерпретации результатов, обязательно сверяйте их с нормативностью, то есть с теми результатами, которые типичны для детей данного возраста. Помните и о том, что только по данным одной методики, даже если результаты ребенка ниже, чем должны быть в норме, еще нельзя

сделать вывод о его «глупости» или отсталости, так же как и об одаренности. Такой вывод может быть сделан только в том случае, если данные всех интеллектуальных тестов (или большинства из них) ниже или выше нормы.

5. Многие методики требуют специального «стимульного материала», то есть карточек, текстов, картинок, которые предлагаются ребенку. Не забывайте, что все инструкции о порядке предъявления и способе подачи этого материала обязательны; при несоблюдении их или измерении самого материала вы получите совершенно иной результат.

6. Существуют так называемые субъективные и объективные методики, способы анализа полученных результатов. Одни из них имеют точные ключи и рассчитанные по баллам варианты ответов, другие требуют не количественной, но качественной интерпретации; хотя работать с ними труднее, часто эти методы дают более важные данные о психическом состоянии ребенка. Однако при работе с ними надо проявлять особое внимание и сверять полученные результаты с показателями, полученными в других тестах.

7. Никогда не пытайтесь давить на ребенка, то есть работать с ним без его добровольного желания. Отвержение ребенком ситуации обследования может нарушить весь процесс диагностики, и вы получите неверные результаты. Старайтесь также не подчеркивать, что вы проверяете ребенка, как бы экзаменуете его, это приведет к напряженности, скованности и также нарушит объективность полученных данных. Можете включить обследование в процесс любой совместной деятельности, даже игровой, но только в том случае, если ребенок может и в процессе этой игры сосредоточиться, принять задание, а не бросить его на полпути, если оно ему покажется скучным или трудным. Словом, вы должны заинтересовать его данной деятельностью и добиться внимания к ней.

Выбор метода исследования

Правильно выбрать метод исследования – один из наиболее сложных этапов.

В психологии существует два основных подхода к диагностике индивидуальных особенностей: количественный, основанный на идее повторяемости, возможности измерения, выявления статистических закономерностей, и качественный, ориентирующийся на индивида как на уникального, неповторимого человека и базирующийся на предпосылке множественной детерминации психических явлений и многозначности каждого получаемого психологического факта.

Важно сочетание этих подходов, но главное – качественная характеристика полученных данных.

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.

Использование психодиагностических процедур

На результаты психодиагностических исследований существенное влияние оказывают условия их практического использования. Прежде всего форма проведения психодиагностических испытаний: групповая или индивидуальная. Групповое тестирование вносит существенные отличия в сравнении с индивидуальной формой работы.

Возраст испытуемых. Следует знать, что тесты требуют от тестируемых сложившихся навыков самостоятельной работы. Многие вербальные тесты-опросники, построенные на самооценке и саморефлексии, изначально ориентированы на детей старше 11-12 лет и имеют существенные ограничения, связанные с групповой формой использования. Классические батареи для обследования умственного развития, такие как тесты Стэнфорд-Бине и Векслера, ориентированы на индивидуальную форму проведения.

Состояние испытуемых. При индивидуальном обследовании психолог, как правило, видит, в каком состоянии находится испытуемый, и может, учитывая, например, что в этот день он не совсем здоров, отложить обследование. При групповом обследовании психолог должен спросить, кто из собравшихся в аудитории чувствует себя не совсем хорошо. При этом могут выясниться, например, такие «мелочи», что кому-то только что закапали лекарство в глаза, и он ничего не видит, и т. п.

Форма предъявления тестовых заданий. Наиболее типичная форма предъявления тестовых заданий и инструкций – письменная. Но вполне допустимо (и в некоторых случаях более эффективно) предъявление тестовых заданий на слух. Это облегчает управление «трудными» детьми (младшего возраста), хотя и вносит элемент отклонения от стандартизации, ведь работает «живой диктор», который волей-неволей варьирует интонации, задавая те или иные вопросы. Предъявление теста в устной форме имеет не только преимущества (контроль за вниманием аудитории), но и недостатки. В этом случае приходится ориентироваться на темп, доступный более медлительным испытуемым, а самые быстрые начинают скучать, отвлекаться и из-за этого внимание их рассеивается, они могут допустить ошибки.

Время проведения тестирования. Если тестирование проводится, то весьма вероятно, что запас эмоционально-волевых рейсов, необходимых детям для сосредоточенной и серьезной работы, к этому времени уже просто растрочен. Они будут вести себя расторможенно и дурашливо просто потому, что не могут вести себя иначе – уже устали. Конечно, это в меньшей степени относится к людям более зрелым. Однако общая рекомендация для всех возрастных групп – психодиагностические процедуры вообще и групповые тесты в частности лучше проводить в первой половине дня.

Предотвращение списывания. Всем известно, что ученики подсказывают друг другу и списывают на контрольных работах, поэтому, как правило, соседям по парте предлагают разные варианты. То же

самое следует делать и в случае с групповыми тестами. Особенно если тестируются дети из одного класса, которые уже заранее знают, как «правильно» сесть.

Для исключения списывания надо иметь так называемые параллельные формы одного и того же теста. В силу этого надо обязательно рассаживать детей по одному за парту (стол) и лучше даже через стол. То есть тестировать надо одновременно фактически лишь четверть класса (если численность класса равна числу мест в аудитории). Такая необычная рассадка детей в классе сразу же произведет на них дополнительное впечатление и внушит более серьезное отношение к этой процедуре.

Разный темп работы. Индивидуальные различия в темпе выполнения тестов объясняются не только уровнем подготовки, но и просто стилевыми особенностями темперамента. Эти отличия могут быть разительными: один и тот же тест в одном и том же классе некоторые дети выполняют в 2-3 раза быстрее других. К этому надо быть готовым, и это надо предвидеть.

Если тест проводится в письменной форме, то следует заранее объявить, что должны делать те, кто завершит работу досрочно (сдать заполненный бланк и выйти из помещения или несколько раз проверить свою работу). Какой вариант выбрать, зависит от теста и от обстановки в группе (что приведет к меньшей дезорганизации). Но лучше применять такие тесты, которые не могут быть выполнены досрочно вообще никем. В этом случае надо позаботиться о другом – предупредить, что многие просто не успеют завершить работу в срок, что это нормально, что так и задумано.

Один из способов устранения проблемы разного темпа – применение двухстадийной схемы тестирования. В этом случае всем испытуемым предъявляется вначале краткий предварительный тест. Затем его результаты обрабатываются, и испытуемые разбиваются на три группы: первой предъявляется легкий тест, второй – средний по трудности, третьей – повышенной трудности. В последнее время та-

кого рода «индивидуальную настройку» уровня трудности все чаще производят с помощью компьютерного адаптивного тестирования.

Уровень знакомства в группе. Очевидно, что обстановкой в аудитории труднее управлять, если испытуемые хорошо знают друг друга. Вот почему серьезное аттестационное тестирование в зарубежных странах проводится не в стенах школы, а в специализированных внешкольных центрах тестирования, куда учащиеся приходят по предварительной записи и где они оказываются в одной аудитории с незнакомыми людьми.

Соревновательная мотивация. Ситуация группового тестирования провоцирует соревновательную мотивацию. Это может стимулировать их на более усердную работу. Но следует избегать и избытка соревновательной мотивации. Это приводит к ухудшению результатов у тех, кто чувствует себя не совсем уверенно, кто привык не выигрывать, а проигрывать.

Настройка лидеров. Большое значение имеет отношение неформальных лидеров к процедуре тестирования. Особенно это проявляется при тестировании учащихся одного класса, но подобный эффект может возникнуть и в группе незнакомых подростков (ведь дети быстро интуитивно выделяют лидеров даже в незнакомом окружении – по самоуверенной манере поведения, по модному «прикиду», просто по росту и т. п.). Например, в одном случае один-два лидера (на которых равняются остальные члены группы) серьезно выслушивают инструкцию, с озабоченными лицами деловито берутся за выполнение теста, не отвлекаясь на болтовню. Можно не сомневаться, что в этом случае их примеру последуют остальные. В другом случае лидеры бросают ехидные замечания и шуточки по поводу предстоящей процедуры или выражают свое пренебрежительное отношение к ней. Поэтому весьма важно предвосхитить поведение лидеров. Еще лучше повлиять на него заранее. Если вы знаете, кто в классе «ходит в лидерах», то следует поговорить с ними предварительно. В индивидуальной беседе легче настроить лидеров на сотрудничество.

Исправление ответов. Понятно, что основная задача диагноста – довести стандартную инструкцию к тесту до ее понимания каждым испытуемым, присутствующим в аудитории. Но многие стандартные инструкции ничего не говорят о том, как следует вносить исправления в бланк. Если об этом ничего не сказать, то при обработке бланков вы столкнетесь с путаницей и неоднозначными ситуациями. Поэтому лучше всего изобразить фрагмент бланка на доске и показать, как именно надо вносить исправления. А лучше всего вооружить испытуемых карандашами и ластиками. Тогда можно просто стереть ластиком штриховку, нанесенную в ошибочную позицию на бланке (пустую клеточку или кружочек). Такой способ работы принят за рубежом при выполнении самых ответственных аттестационных тестов (например, тестов SAT или ОКЕ в США). При этом возникает меньше ошибок и при автоматическом вводе в компьютер (с помощью сканера).

5 этап. Анализ и интерпретация полученных данных

На основе всей информации психолог должен дать общую оценку уровня развития ребенка, описать сущность трудностей ребенка, оценив степень их сложности и глубины, выделить факторы, связанные с появлением указанных трудностей.

При анализе и интерпретации полученных данных следует учитывать факторы риска, характеризующие психическое развитие ребенка.

Факторами риска в дошкольном возрасте можно считать выраженную психомоторную расторможенность; трудности выработки тормозных реакций и запретов, которые способствуют возрастным требованиям; трудности организации поведения даже в игровых ситуациях (Г. С. Абрамова):

– склонность ребенка к косметической лжи, приукрашиванию ситуации, а также к примитивным вымыслам, которые он использует как выход из затруднительного положения или конфликта; повышен-

ная внушаемость к неправильным формам поведения, подражание дурным примерам старших по возрасту детей или взрослых;

– инфантильные, истероидные проявления с двигательными разрядами, громким настойчивым плачем и криком;

– импульсивность поведения, эмоциональная заражаемость, вспыльчивость, которая обуславливает ссоры и драки ребенка даже по незначительному поводу;

– реакции упрямого неподчинения и негативизма с озлобленностью, агрессией в ответ на наказания, замечания, запреты; энурез, энкопрез, побеги как реакции ответного протеста.

6 этап. Постановка психологического диагноза

Психологический диагноз – заключение о состоянии и свойствах испытуемого на основании комплексного анализа отдельных показателей и характеристик.

В качестве критериев установления психологического диагноза выступают следующие положения:

1. Психологический диагноз должен раскрывать специфические особенности явления, присущие данному человеку, упорядоченные в соответствии с их удельным весом в психоматическом состоянии обследуемого.

2. Диагноз не ограничивается констатацией наличного, он должен включать причинно-следственные отношения возникновения симптомов и прогноз.

3. Психологический диагноз должен обладать прогностичностью (для психодиагностики принцип прогностичности является одним из ведущих).

4. Психологический диагноз должен быть представлен с помощью объясняющих понятий, опирающихся на описательный материал, характеризующий поведение человека в условиях исследования.

5. Психологический диагноз устанавливается путем экспериментального исследования психической деятельности и личностной сфе-

ры испытуемого и представляет собой объективный анализ его физического и психического развития.

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 продумывать, 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.

7 этап. Составление и реализация коррекционно-развивающей программы

Практические рекомендации

Последний этап – разработка рекомендаций, программы психокоррекционной работы с детьми, составление долговременного (или иного) плана развития способностей или других психологических образований.

Программы коррекции и развития обычно включают психологическую и педагогическую часть. 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.

Содержание и адресат рекомендаций зависят от сложности вопроса и области его разрешения. Психолог всегда несет полную ответственность за осуществление рекомендации и конечный результат.

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.). Понимание этого позволяет прогнозировать развитие и поведение ребенка в зависимости от условий его жизни, прежде всего – от воспитания и обучения.

Общая структура коррекционно-развивающей программы

Коррекционно-развивающая программа включает четыре основных этапа (см. табл. 15), различающихся по своим задачам, используемым методам и средствам работы, тактике поведения психолога на каждом из этапов и по продолжительности этапа:

- ориентировочный этап;
- этап актуализации и объективирования типичных трудностей развития детей и переживаемых ими конфликтных ситуаций;
- конструктивно-формирующий этап;
- обобщающе-закрепляющий этап.

Таблица 15

Основные этапы игровой коррекции

Этап программы	Количество занятий	Задачи	Тактика поведения психолога	Средства и методы
1	2	3	4	5
1. Ориентировочный этап	1-2	1. Установление эмоционально-позитивного контакта с ребенком.	Недирективная Предоставление ребенку инициативы и самостоятельности	1. Коммуникация принятия с использованием техники эмпатического слушания.

Продолжение таблицы 15

1	2	3	4	5
		2. Ориентировка ребенка в		2. Спонтанные импровизацион-

		обстановке игровой комнаты, правилах и нормах. 3. Знакомство с участниками группы. Установление первичных взаимоотношений		ные сюжетно-ролевые игры. 3. Игры, облегчающие знакомство. 4. Использование приемов для формирования чувства принадлежности к группе. 5. Игровые и неигровые приемы, обеспечивающие выполнение правил и ограничений поведения детей в группе
2. Этап объективирования трудностей развития и конфликтных ситуаций	2-3	1. Актуализация и реконструкция конфликтных ситуаций. 2. Объективирование негативных тенденций личностного развития ребенка в игре, коммуникации со взрослыми, рисовании. 3. Диагностика особенностей поведения ребенка в конфликтных ситуациях и трудностей личностного развития.	Сочетание директивности в направленности на актуализацию трудностей развития и недирективности в предоставлении ребенку свободы в выборе формы реагирования и поведения	1. Эмпатическое слушание. 2. Направленные ролевые игры, подвижные игры с правилами. 3. Арттерапия (проективный рисунок, сочинение). 4. Игровые и неигровые приемы, обеспечивающие выполнение правил поведения в группе. 5. Метод цветописи

Продолжение таблицы 15

1	2	3	4	5
		4. Эмоциональное отреа-		

		гирование ребенком чувств и переживаний, связанных с прошлым негативным опытом взаимодействия		
3. Конструктивно-формирующий этап	10-12	1. Формирование адекватных способов поведения в конфликтных ситуациях. 2. Развитие коммуникативной компетентности. 3. Развитие способности к осознанию себя и своих возможностей. Позитивация образа-Я. 4. Расширение сферы осознания чувств и переживаний. 5. Формирование способности к произвольной регуляции деятельности. 6. Преодоление эмоционально-личностного эгоцентризма	Директивная, выражающаяся в подборе игр, игровых упражнений, видов арттерапевтического воздействия Предоставление детям обратной связи об эффективности разрешения ими трудных конфликтных ситуаций	1. Эмпатическое активное слушание. 2. Коммуницирование обратной связи об успешности и адекватности поведения и деятельности. 3. Направленные сюжетно-ролевые игры, игры-драматизации, подвижные игры с правилами. 4. Игровые упражнения на развитие эмпатии, лучшее осознание себя, на формирование способов релаксации. 5. Проигрывание реальных условных ситуаций. 6. Метод систематической десенсибилизации.

Окончание таблицы 15

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

				7. Арттерапевтические методы. 8. Приемы, обеспечивающие выполнение норм и правил поведения в игровой комнате. 9. Приемы, способствующие развитию умения принимать групповые решения
4. Обобщающе-закрепляющий этап	3-4	1. Обобщение сформированных на предыдущем этапе адекватных способов коммуникации 2. Перенос нового позитивного опыта в реальную жизнедеятельность	Сочетание недирективности, выражающейся в предоставлении детям инициативы и самостоятельности на игровых занятиях и директивности как организации и обеспечения условий для переноса нового опыта в реальной жизнедеятельности	1. Эмпатическое активное слушание. 2. Игровые упражнения на развитие эмпатии, лучшее осознание себя. 3. Проигрывание реальных условных ситуаций. 4. Арттерапия. 5. Приемы, обеспечивающие выполнение норм, правил поведения в группе, формирование умения принимать групповые решения. 6. Совместная игровая деятельность с родителями. 7. Получение обратной связи от родителей и педагогов о новых возможностях детей

Структура игрового занятия

Каждое игровое занятие, независимо от этапа осуществления коррекционно-развивающей программы и конкретного содержания, включает три части – водную, основную и заключительную.

Общая продолжительность игрового занятия составляет от 50 минут до 1 часа для дошкольников и 1-1,5 часа для младших школьников. Продолжительность занятия постоянна и не может быть изменена по желанию членов группы, кроме как в исключительных обстоятельствах.

Отдельно следует остановиться на вопросе участия родителей в психологическом обследовании их ребенка. Оптимальным считается сотрудничество родителей с психологом на подготовительном этапе обследования. Это решает проблему официального согласия родителей на психологическое воздействие относительно своего ребенка. Что касается присутствия родителей на основном этапе обследования, решение этого вопроса не может быть однозначным. С одной стороны, присутствие при тестировании способствует объективизации восприятия родителями особенностей ребенка. С другой стороны, при проблемных детско-родительских отношениях присутствие членов семьи может «заблокировать» ребенка, что полностью разрушит диагностическое взаимодействие.

Таким образом, степень родительского участия в психологическом обследовании определяется практическим психологом в индивидуальном порядке, в зависимости от семейной ситуации, уровня и направленности запроса.

Несколько слов о проведении заключительной беседы с родителями по результатам психологического обследования. Беседу необходимо проводить в отсутствии ребенка. Начинать беседу рекомендуется с краткого и понятного описания проведенных тестов. Далее следует остановиться на эмоционально окрашенных моментах диагностической процедуры (шутки, удачные высказывания и действия ребенка). Затем постепенно перейти к составлению психологического портрета ребенка, учитывая информацию, полученную от родителей

(внешние, поведенческие реакции ребенка). При этом необходимо избегать оценочных характеристик, использования терминов «отставание», «задержка», «нарушение» развития, тем более при отсутствии полной уверенности в данных «диагнозах». При наличии проблемы в развитии ребенка родителей необходимо подвести к ее пониманию. Оптимальный выход на «проблематику» – формулирование рекомендаций (коррекционных, развивающих, профилактических) с психологическим обоснованием. В этом случае смена пространства «Кто виноват?» на пространство «Что делать?» обязательно сыграет положительную (позитивную) роль для формирования установки принятия проблемы ребенка и ответственности за ее решение.

Данные рекомендации действительны для беседы с родителями, заинтересованными в психическом здоровье своих детей. В случаях безответственного или преступного отношения членов семьи к ребенку рекомендуется жесткая (директивная) позиция психолога при ознакомлении таковых лиц с результатами обследования. Кроме того, психолог вправе связаться с компетентными органами для решения вопроса гражданской или уголовной ответственности.

4.2. Диагностика психического развития детей в раннем онтогенезе (до 5 лет)

Важным принципом диагностики развития, по мнению Я. Коха, является «сравнение поведения ребенка определенного возраста в определенной ситуации с поведением среднего представительного образца из числа детей одинакового возраста в одинаковых условиях» (Я. Кох). Реализация данного принципа требует выполнения ряда условий. Комплексное явление, каковым можно считать общее поведение ребенка, требует выделения определенных критериев поведения, которые можно объективно устанавливать и сравнивать. Прежде всего, нужно найти такие критерии поведения, которые находятся в большей зависимости от созревания и в меньшей степени подпадают под влияние научения (хотя эти процессы тесно взаимосвязаны).

Критерий развития должен появляться в определенном возрасте и быстро созревать, то есть, чтобы наибольшее число показателей концентрировалось около определенного возрастного среднего и чтобы отклонение, по возможности, было самым небольшим. Для того чтобы критерий мог стандартизироваться, он должен точно, однозначно определяться и устанавливаться на представительном образце детского населения.

В этой главе мы сосредоточимся на диагностике развития детей раннего и дошкольного возрастов. Она имеет определенные специфические черты, отличающие ее от диагностики развития детей школьного возраста.

Одной из первых попыток создать тест для оценки психического развития детей в возрасте от 0 до 6 лет можно считать исследования А. Гезелла, который в 1925 г. составил общие нормы развития для грудных детей и детей дошкольного возраста. Учитывая опыт его работы, Ш. Бюлер и Г. Гетцер в 1932 г. опубликовали известные «Венские тесты развития».

Характерным признаком тестов развития для детей раннего и дошкольного возраста является их тенденция определять привычные, текущие, повседневные формы поведения в ситуациях, которые детям известны. Таким образом, эти тесты не направлены на достижение максимальных результатов, которых дети могут достичь в определенной психической области (в частности, в раннем возрасте нельзя мотивировать детей к поведению, характерному для соревнования), поэтому исследование в большинстве случаев проводится в форме игры, при этом осуществляется наблюдение за типичными для данного возраста особенностями поведения.

Дети раннего возраста только учатся говорить, и речь как средство для определения общего уровня развития можно использовать лишь в весьма ограниченной мере. Вербальные тесты для детей раннего возраста являются, главным образом, средством для определения уровня развития самой речи, тогда как тесты для определения

других слагаемых поведения носят в большинстве случаев невербальный характер. Существуют даже ряды тестов для детей раннего и дошкольного возраста, в которых речь в качестве средства общения между ребенком и исследователем совершенно исключена (Баар).

В тестах для маленьких детей в большинстве случаев о внутренних процессах судят по внешнему поведению ребенка. В связи с этим нельзя требовать от маленьких детей, чтобы они словами описывали свои внутренние переживания.

Тесты развития для детей раннего и дошкольного возраста должны обеспечить возможность кратковременного исследования, так как терпеливость, интерес, внимание и желание сотрудничать у маленьких детей быстро исчерпываются. К периоду времени исследования следует относить и время, необходимое для установления контакта с ребенком, для его расторможения и избавления от сдерживающих запретов. Время установления контакта вместе со временем исследования у трехлетних детей не должно превышать одного часа, у грудных детей этот период времени должен быть еще короче.

Далее приводятся схемы диагностического исследования детей в возрасте от 0 до 1 года и от 1 года до 5 лет, предложенные О. В. Баженовой и Е. И. Морозовой. Проведение диагностических исследований по предлагаемым схемам требует соблюдения ряда условий.

Прежде всего, необходимо отметить, что маленькие дети не всегда легко и охотно вступают в контакт с экспериментатором и включаются в деятельность по выполнению заданий. Поэтому следует воздерживаться от отрицательной оценки психических возможностей ребенка в тех случаях, когда нет точной уверенности в том, что удалось наладить оптимальный контакт с ребенком, добиться его полного участия в эксперименте и обеспечить необходимую мотивацию его деятельности по выполнению заданий. Причинами целого ряда отказов ребенка от выполнения задания могут быть не столько интеллектуальная недееспособность, сколько степень невротизации, наличие страхов или определенных характерологических особенностей.

Включение ребенка первого года жизни в ситуацию обследования достигается привлечением его внимания к ярким, новым звучащим объектам, интенсивным эмоционально-речевым воздействием и устранением всех отвлекающих внимание ребенка предметов. До начала обследования необходимо предоставить ребенку возможность привыкнуть к исследователю, иначе он может дать негативную реакцию на незнакомое лицо, что существенно осложнит дальнейший контакт.

Включение в ситуацию обследования детей более старшего возраста легче всего достигается применением сюжетного объединения различных заданий в одну общую «игру». Для этого в обследование вводится персонаж или ряд персонажей и все дальнейшие задания выполняются как бы для них: строятся «домики, елочки, паровозики» и т. д. При этом персонажи используются для оценки действий ребенка, они радуются или плачут, приближаются при одобрении или прячутся при неверном действии, а иногда что-то говорят, советуют, просят. Детей в возрасте от 1 года до 2 лет рекомендуется исследовать в непосредственной близости от матери, желательно, чтобы ребенок сидел у нее на коленях, иначе тревога, возникающая у детей этого возраста, в незнакомой ситуации может сильно осложнить обследование.

Дети старше двух лет значительно быстрее адаптируются в экспериментальной ситуации, легче вступают в контакт с исследователем и охотно увлекаются игрой с новыми для них игрушками. При этом присутствие мамы часто бывает необязательным, а порой и нежелательным.

Начинать исследование стоит с легких заданий, которые с наибольшей вероятностью могут оказаться интересными для ребенка (типа вкладывания разных по размеру объектов один в другой). Затем ему можно предложить ряд сложных и более скучных заданий на запоминание, идентификацию, узнавание, внимание, а также на обобщение. Как только появятся первые признаки утомления, стоит пере-

ключить внимание ребенка на выполнение более легкого задания или дать ему отдохнуть. Если с течением времени ребенок все более ретормаживается, можно попытаться ограничить свободу его движений или, наоборот, отвлечь его и переключить на выполнение несложных физических упражнений, успокаивающих нервную систему.

В случаях отказа ребенка от выполнения заданий надо попытаться привлечь его к деятельности с помощью шепотной речи или же продемонстрировать задания невербально, следует избегать употреблений императивных высказываний типа «сделай», «скажи» и других в собственной речи.

Для выяснения реакции ребенка на неудачи и трудности можно искусственно создать ситуацию неуспеха, однако следует делать это с особой осторожностью, чтобы не спровоцировать слишком сильный и плохо контролируемый аффект.

Наконец, исследование надо вести так, чтобы ребенок расстался с исследователем в хорошем настроении и стремился к продолжению занятий в следующий раз.

Не должно быть определенного правила в порядке предъявления ребенку заданий. Важны удержание заинтересованности ребенка и быстрое проведение каждого задания. Следует заменять одно задание на другое, если проявляются признаки скуки. В специальных целях, например, для определения состояния произвольной регуляции поведения и степени подчиняемости ребенка требованиям взрослого, а также для расширения представлений об особенностях эмоционального реагирования, можно требовать от ребенка доведения неинтересного задания до конца.

Диагностика психического развития младенцев

Психологическое исследование психического развития младенцев начинают с возраста 1,5-2 месяца. До этого времени, в течение периода новорожденности, в поведении ребенка доминируют рефлекс-ы разного рода (сосательный, хватательный, рефлекс Моро, асим-метричный шейно-тонический рефлекс, автоматическая походка и ряд других), которые со временем исчезают из репертуара его пове-денческих реакций. Эти рефлекс-ы отражают состояние и процессы созревания нервной системы, что является важным фактором, обес-печивающим анатомо-физиологическую основу будущей психиче-ской деятельности. Однако оценка этих процессов относится к ком-петенции детских невропатологов, и нет смысла дублировать их ра-боту при проведении психологической оценки.

При оценке психического развития ребенка надо в первую оче-редь обратить внимание на следующие моменты:

1. Характер контакта матери с младенцем. Детей до 8 месяцев можно исследовать на специальном столе, более старших детей уса-живают за специальный детский столик или на колени к маме. Дети должны быть в состоянии активного бодрствования, здоровые, сухие, нераздраженные, неустоленные.

2. Вначале устанавливают контакт с ребенком, отмечают его особенности. Плохо, если дети старше 8 месяцев легко входят в такой контакт и не дифференцируют незнакомых им взрослых.

3. Определяют состояние двигательной сферы: возможность и качество контроля положения головы, рук, позы при сидении и ходь-бе, у детей старше 8 месяцев специальное внимание обращают на развитие шаговых движений.

4. Определяют состояние развития сенсорных реакций: изучают характер прослеживаний и фиксации, для этого перед глазами ребен-ка на расстоянии 30 см перемещают яркую игрушку размером 7-10 см в горизонтальном, вертикальном, круговых направлениях. У детей от 2 до 4,5 месяцев специальное внимание обращают на прекращение прослеживания при остановке предмета в поле зрения ребенка. Для

исследования возможности прослеживания невидимой траектории движения объекта и его попеременного появления в определенных частях пространства пользуются специальными экспериментальными приемами. В первом случае движущаяся игрушка, на которой зафиксирован взгляд ребенка, скрывается за экраном шириной 7 см, находящемся на расстоянии 50 см от глаз ребенка, и, не прекращая своего движения, сохраняя его траекторию, через некоторое время она появляется из-за другой стороны экрана. Реакция считается выполненной, если после исчезновения объекта из поля зрения ребенок продолжает прослеживать ту траекторию, по которой ранее двигался объект, и в момент появления объекта из-за экрана взгляд ребенка приходит в ту точку, в которой он появляется.

При изучении реакции предвосхищения перед ребенком на уровне его глаз на расстоянии 50 см помещают белый экран размером 35х35 см с двумя окошечками 7х7 см, расположенными на расстоянии 10 см друг от друга. В окошечках поочередно с интервалом в 4-6 с. появляется яркая звучащая игрушка размером до 7 см. Реакция считается выполненной, если при нескольких пробах хотя бы один раз наблюдается перемещение взгляда ребенка от окошка, где игрушка уже была, к окошку, где она должна появиться, и фиксация взгляда на этом окошке.

Далее проверяют существование реакции на исчезающий из поля зрения объект, возможность нахождения источника звука с помощью поворота головы и глаз, прислушивание к речи, развитие способности находить спрятанный объект и рассматривать два объекта.

5. Определяют состояние развития действий с предметами. Для этого предлагают ребенку старше 4 месяцев погремушку и оценивают захват, его быстроту, точность, движения пальцев при захвате, продолжительность удержания, характер манипуляций. Детям старше 8 месяцев предлагают затем вторую погремушку. Оценивают возможность ее захвата и удержания двух игрушек. Вторую игрушку предлагают сначала со стороны свободной руки, а затем со стороны занятой

руки, выясняют возможность пересечения рукой средней линии и взора при захвате второй игрушки. У детей старше 10 месяцев изучают формирование обходных движений. Для этого, заинтересовав ребенка игрушкой, ее убирают за экран 20х20 см, расположенный в одном из полей зрения ребенка (правом или левом). Игрушку помещают у того края экрана, который находится в непосредственной близости от соседнего поля зрения, привлекают к ней внимание ребенка, а затем прячут ее за экран, стараются не прекращать звучания игрушки, так повторяют несколько раз. Реакция считается выполненной, если ребенок достает игрушку из-за экрана. Дети до года чаще достают игрушку рукой, находящейся в одном поле зрения с барьером, и только к году появляется доставание игрушки дальней от барьера рукой с пересечением средней линии взора. Специальное внимание следует обратить на продолжительность интереса ребенка к действиям с предметами и на сохранение зрительного контроля за этими действиями. Детям старше 10 месяцев предлагают несколько игрушек и оценивают возможность попеременной манипуляции с двумя и более объектами, а также захвата третьей игрушки. Особое внимание следует обратить на развитие действия с предметами, участвующими в процессе кормления: бутылочкой, ложкой, чашкой. Также специальное внимание обращают на развитие интереса и умения манипуляции с маленькими предметами, которые взять можно только двумя пальцами – указательным и большим.

6. Определяют состояние развития способов взаимодействия со взрослым; выясняют наличие эмоциональных и зрительных контактов между матерью и ребенком, пытаются установить подобного рода контакты между ребенком и исследователем, выясняют у матери, понимает ли она определенные желания ребенка, о чем говорит ей детский плач, существуют ли в плаче паузы для реакции взрослого, является ли крик ребенка модулированным, какого типа игры существуют в репертуаре их общения, посматривает ли ребенок в глаза матери, манипулируя с игрушками в ее присутствии и под ее контро-

лем, понимает ли ребенок элементарные инструкции, выраженные мимикой или жестом, особые слова-метки и некоторые слова и, наконец, владеет ли ребенок указательным жестом.

7. В процессе всего обследования определяют состояние развития эмоциональных и голосовых реакций, отмечают характер и выраженность улыбки, анализируют, в каких ситуациях она чаще всего появляется. Обращают внимание на характер отрицательных эмоциональных проявлений, их доминирование или отсутствие в общем фоне настроения, на способность сдерживать крик, хныканье или плач при восприятии изменений в ситуации, на возможность прекращения плача при переключении на какую-либо деятельность. Специально следует оценить формирование отношений привязанности с близкими взрослыми, отсутствие или наличие реакций настороженности при общении с незнакомыми людьми.

При анализе голосовых реакций отмечают частоту их возникновения, разнообразие, возможность появления ответных звуковых реакций, а также форму – гуканье, гуление, лепет, первые слоги.

Предлагаемая методика оценки психического развития ребенка раннего возраста разработана О. В. Баженовой на кафедре нейро- и патопсихологии факультета психологии МГУ им. М. В. Ломоносова. Методика позволяет сочетать качественный анализ психического развития с количественным. В ее основе лежит поуровневая оценка развития каждой реакции с точки зрения ее хорошего развития, существования, намеренности или отсутствия. Общий показатель развития группы сходных по своему характеру реакций определяется отношением поуровневой суммы показателей развития отдельных реакций к нормативному. В методике приведены как нормативы развития отдельных реакций в семи контрольных возрастах, так и суммарные нормативы, даны описания стандартных условий исследования отдельных реакций. По результатам исследований возможно вычисление индексов развития отдельных групп реакций и графическое представление результатов обследования в форме профилей развития. Для

большинства групп реакций выделено несколько отличающихся по тяжести степеней нарушений.

Двигательные реакции:

– легкая степень нарушения – характерно замедление темпа развития отдельных реакций, а также существование ряда двигательных навыков в несовершенном виде;

– средняя степень нарушения – характерны асинхрония развития движений, значительное запаздывание в формировании одних и отсутствие других;

– тяжелая степень нарушения – характерно тотальное недоразвитие движений.

Сенсорные реакции:

– легкая степень нарушения – характерны запаздывающее по сравнению с нормой развитие некоторых реакций и несовершенство «операционально-технических средств» при выполнении отдельных проб на фоне выраженного интереса ребенка к объектам внешнего мира и действиям с ними (под несовершенством «операционально-технических средств» в данном случае понимается несовершенство движений глаз, обеспечивающих наблюдение: их ограниченность, скачкообразное прослеживание, трудности зрительных фиксаций и т. д.);

– средняя степень нарушения – характерны выполнение реакций, соответствующих более младшим возрастам и связанных с восприятием объектов, существующих непосредственно в поле зрения ребенка, непродолжительный зрительный интерес к объектам внешнего мира;

– тяжелая степень нарушения – характерны незначительная выраженность зрительных реакций, кратковременность фиксаций, непродолжительность прослеживаний на фоне практически полного отсутствия интереса к объектам внешнего мира.

Действия с предметами:

– легкая степень нарушения – характерны запаздывающее по сравнению с нормой развитие небольшого числа реакций и несовершенство «операционально-технических средств» при выполнении отдельных проб на фоне нормально развивающейся психической активности ребенка (под несовершенством «операционально-технических средств» в данном случае понимается несовершенство двигательных реакций, обеспечивающих способность ребенка к действиям с предметами);

– средняя степень нарушения – характерны выполнение реакций, соответствующих младшим возрастам, непродолжительность самих действий, кратковременность интереса к предметам, исчезновение интереса к предметам в затрудненных ситуациях, слабость реакции на новизну;

– тяжелая степень нарушения – практически полное отсутствие интереса к предметам, а соответственно, и действий с ними.

Способы взаимодействия со взрослыми:

– легкая степень нарушения – характерное уменьшение количества способов взаимодействия со взрослыми по сравнению с нормой или их недостаточно совершенное развитие на фоне выраженного интереса ребенка ко взрослому и нормального характера развития его психической активности;

– средняя степень нарушения – характерны выполнение части реакций, соответствующих младшим возрастам, несформированность потребности в общении, легкий, непродолжительный интерес ко взрослому человеку, отсутствие реакций, связанных с попытками преодоления препятствий, стоящих на пути удовлетворения потребности в общении;

– тяжелая степень нарушения – характерно практически полное отсутствие способов взаимодействия со взрослыми, связанное с выраженным безразличием к ним, и отсутствие интереса к социальным контактам.

Эмоциональные реакции:

– легкая степень нарушения – характерна недостаточность эмоционального реагирования на внешнюю стимуляцию;

– более тяжелая степень нарушения – характерно существование признаков нарушения формирования отношений, привязанностей, эмоциональная неустойчивость.

Голосовые реакции: для группы реакций, характеризующих развитие голосовой активности ребенка, уровни нарушения не выделялись, так как в формировании группы реакций наблюдались значительные индивидуальные различия и неожиданные компенсации. Развитие голосовых реакций считалось просто задержанным, если оно отставало от возрастных норм.

При анализе психического развития в целом было выделено понятие психической активности. При этом предполагалось, что развитие психической активности в раннем онтогенезе проявляется в формировании умения осуществлять действия в соответствии с целями, заданными непосредственно в акте восприятия ребенка. С этой точки зрения были выделены отличающиеся по сложности формы поведения. К элементарным отнесены те из них, которые адекватны легко доступным целям, заданным непосредственно в ситуации восприятия, к более сложным – те, существенной характеристикой которых является преодоление преград, стоящих на пути к достижению цели, также непосредственно заданной в ситуации, наконец, к наиболее сложным – те, которые характеризуются способностью к осуществлению действий, адекватных целям, непосредственно в ситуации не заданным.

Диагностика двигательной сферы

Развитие движений в раннем онтогенезе идет от приобретения умения контролировать положение головы (12 нед.), руки (20 нед.), туловища (40-44 нед.) к ходьбе (13 мес.).

Основными сроками формирования двигательных навыков являются:

- 3 мес. – хороший контроль головы;
- 4 мес. – опора на руки в положении лежа на животе;
- 6 мес. – сформирована зрительно-моторная координация (может точно дотронуться до предмета под контролем зрения, может длительно удерживать игрушку в руке);
- 8 мес. – может сам сидеть, хорошо переворачивается в любую сторону из любого положения;
- 9 мес. – может стоять, придерживаясь за что-либо;
- 10 мес. – ползает на животе, уверенно сидит, сам садится;
- 11 мес. – переступает ногами;
- 13 мес. – ходит самостоятельно.

Диагностика сенсорной сферы

Сенсорное развитие ребенка – это развитие восприятия и формирование представлений о внешних свойствах предметов: их форме, цвете, величине, положении в пространстве и т. д.

– 1 месяц – смотрит на маму, когда она с ним разговаривает, при этом открывает и закрывает рот; прослеживает горизонтальное движение объекта от середины поля зрения;

– 1,5 месяца – следит за двигающимся человеком, прослеживает движение объекта от периферии к центру поля зрения;

– 2 месяца – развиты реакции глаз: фиксация, конвергенция, фокусировка;

– 3 месяца – поворачивает голову на звук, который слышен на уровне уха, рассматривает руку, следит за разнообразными движениями игрушки;

– 4 месяца – прослеживает невидимую траекторию движения объекта, предвосхищает попеременное появление объекта в определенных частях пространства, реагирует на исчезающий объект, локализует звук;

– 5 месяцев – улыбается отражению в зеркале;

– 6 месяцев – перестает рассматривать руку, рассматривает игрушки, проявляет интерес к новым ярким игрушкам, может иметь любимые игрушки, поворачивает голову на звук, который раздается ниже уха, имитирует слышимые звуки;

– 7 месяцев – поворачивает голову на звук, который слышен над ухом, приспособливает позу, занимает удобную для наблюдения позицию;

– 8 месяцев – дифференцирует незнакомых, находит наполовину спрятанный предмет, снимает наброшенный платок, рассматривает одновременно две игрушки, переводя взгляд с одной на другую; удивляется, если предмет исчезает за барьером;

– 10 месяцев – смотрит в угол за объектом, находит спрятанный перед ним на его глазах предмет, вынимает интересные вещи из кармана взрослого, если видел, как их туда опустили;

– 12 месяцев – поворачивается на собственное имя, дифференцирует тон, проявляет интерес к картинкам в книге.

Диагностика развития действий

Манипуляции ребенка с предметами являются важным показателем его психического развития. Изучение этой сферы дает возможность не только выявить совершенствование умений ребенка в организации собственной деятельности с предметами, но и оценить его познавательные интересы. Особое значение предметных манипуляций состоит также в том, что именно эта деятельность является одним из важнейших каналов приобретения социально-исторического опыта, закрепленного в предметах. Развитие и расширение познавательных интересов, увлеченность, сконцентрированность внимания ребенка при занятиях с предметами, усвоение значений действий с предметами и собственно значений предметов и возможность к обучению – вот важнейшие аспекты, на которые следует обращать внимание при оценке развития манипулятивных способностей ребенка.

Основными показателями развития действий с предметами являются:

– 3 месяца – исчезновение хватательного рефлекса, игра с вложенной игрушкой или с подвешенными игрушками, пристальное внимание к объектам, появление движений в руках при виде погремушек, помещенных в зону непосредственной досягаемости;

– 4 месяца – произвольный захват, неспецифические манипуляции, оральные контакты с объектами;

– 6 месяцев – берет вторую игрушку, но бросает первую, зрительно контролирует манипуляции, все тянет в рот, любит играть с бумагой и другими шуршащими предметами, удерживает бутылочку, пьет из чашки, если ее подносят к губам;

– 7 месяцев – перекладывает предмет из руки в руку, удерживает две игрушки, берет вторую игрушку, предъявленную со стороны свободной руки; сам удерживает игрушку при зрительном контроле за перемещением других объектов;

– 8 месяцев – берет вторую игрушку, предъявленную со стороны занятой руки, пытается достать предмет из-за барьера, помещенного в одной из половин поля зрения, но использует ближайшую к барьеру руку;

– 10 месяцев – может взять маленький предмет (таблетку, горошину), появляются первые специфические манипуляции (катает мяч, звонит звонком, подтягивает предмет, снимает кольца с пирамиды);

– 11 месяцев – складывает игрушки или какие-либо иные предметы в корзинку;

– 12 месяцев – достает предмет из-за барьера, помещенного в одной из половин поля зрения, движением руки, находящейся дальше от барьера; выражен интерес к книгам, пытается листать, царапает картинки; почти не тянет предметы в рот, зато часто бросает их на пол.

Диагностика развития способов взаимодействия с взрослым

Развитие способов взаимодействия со взрослым является важным фактором общего процесса психического развития ребенка. Именно в контексте развития этого аспекта общения впервые возникает, а затем бесконечно совершенствуется способность к употреблению знаков для организации сначала поведения другого, а потом и собственного поведения; способность, играющая важнейшую роль в формировании высших психических функций человека. Согласно данным исследований (Брунер и др.) есть все основания предполагать существование тесной связи между развитием способов взаимодействия ребенка и взрослого и развитием синтаксической функции речи.

Основными показателями развития способов взаимодействия со взрослым являются:

- 3 месяца – интерес к окружающим, узнает мать, возбуждается и предвосхищает процесс приготовления пищи для него; возможны зрительные и эмоциональные контакты;

- 4,5 месяца – инициирует общение, дифференцирует ситуацию «формального общения», прислушивается к речи, поворачивает голову на звуки человеческого голоса;

- 6 месяцев – прослеживает взгляд взрослого, тянет руки, когда хочет, чтобы его взяли на руки, возбуждается, если слышит шаги, отмечаются первые попытки подражания, понимает жест «ручки-ручки»;

- 7 месяцев – имитирует действия и шумы, старается привлечь внимание покашливанием и кряхтением, откликается на имя, может играть в игры с идентичными ролями, сжимает губы, когда не хочет есть;

- 8 месяцев – хватает руку мамы и отталкивает ее, если видит, что она собирается вытереть ему нос, понимает запрет, имитирует звуки;

- 9 месяцев – прячет руки, если не хочет мыть, любит играть в прятки;

– 10 месяцев – тянет маму за одежду, требуя внимания, машет «до свидания», отвечает взглядом или движением на вопрос: «Где папа?», играет в игры с неидентичными ролями, очень ненадолго отдает игрушку, понимает 1-2 звуковых обозначения предметов;

– 11 месяцев – бросает игрушки, чтобы их подняли и дали ему снова, помогает одеваться;

– 12 месяцев – владеет указательным жестом, мотает головой, выражая протест, вокализирует в конце и в начале совместных действий.

Диагностика эмоционального развития

Исследователи психического развития детей раннего возраста единодушно отмечают преобладание у них радостного, окрашенного положительными эмоциями настроения в периоды активного бодрствования. Дети получают удовольствие как от общения с близкими, так и от игры с любимыми игрушками. Окружающие ребенка люди, как правило, часто стимулируют появление улыбок и смеха ребенка, изыскивая для этого все новые способы, и стремятся ограничить причины, вызывающие плохое настроение. Однако следует иметь в виду, что громадные индивидуальные различия в репертуаре и частоте положительных эмоций делают невозможной оценку развития этой сферы в терминах «нормальной», «недостаточной» или «избыточной» эмоциональности.

Среди существующих путей исследования эмоционального развития целесообразно отметить следующие критерии:

– изучение особенностей эмоционального отношения к среде (по типу улыбается/плачет – много/мало); улыбается всем (некоторым взрослым или игрушкам); проявляются реакции страха; избегает контакта глаз; не любит телесных контактов и т. д.;

– оценка совершенствования способов выражения положительных и отрицательных эмоциональных переживаний (улыбка – в 2-3

.....
мес.; крик, плач, хныканье, недовольное кряхтение, повизгивание в 2-4-6 мес.);

– оценка совершенствования способов контроля над отрицательными эмоциями (модуляция крика, сдерживание плача, паузы в плаче для восприятия реакции взрослого – с 4-6 мес.);

– оценка развития избирательности эмоциональных реакций (к 8 мес.);

– еще одним критерием нормального эмоционального развития является отсутствие патологических симптомов типа постоянного сосания пальца, стереотипных раскачиваний, закрывания лица руками при виде взрослого, истерического плача.

Диагностика развития речевой активности ребенка

Усложнение собственной голосовой активности младенцев обеспечивает условия для возникновения речевого общения со взрослыми. Следует подчеркнуть два аспекта развития этой функции. С одной стороны, происходит обогащение собственно звукового состава произносимого словаря и его интонационной стороны. В самом грубом виде его этапы обычно обозначаются как этапы гуканья, гуления, лепета, первых слов. С другой стороны, признаком прогрессивного развития речевого общения является приобретение ребенком способности инициировать действия взрослого и управлять ими с помощью голосовой активности.

Основными показателями развития собственной голосовой активности ребенка являются:

– 2-3 месяца – возникновение первых спонтанных вокализаций;

– 2-4 месяца – использование их в разговоре со взрослым;

– 3 месяца – гуление, расширение репертуара случайно произносимых звуков: «а», «э», «ю», «я», «м», «п», «б», «т», «д», появление звукосочетания: «а-о-у», «ю-а-а»;

– 4-5 месяцев – вокализация при манипуляциях требует внимания;

- 8 месяцев – лепет, звукосочетания типа: «дай-дай-дай», «та-та-та»;
- 9 месяцев – псевдослова, выражающие отношение ребенка к происходящему;
- 10 месяцев – появление вокализаций в конце и в начале действий; пытается выразить свои желания с помощью звуков;
- 12 месяцев – существование особых «слов-меток», понятных только матери и ребенку, например: «бах» – падение, «кахн» – бутылочка, «фа» – шапка; появление способности произвольно повторять отдельные слоги; может произнести 2-3 слова, понимает их предметную отнесенность.

Психологическое исследование психического развития ребенка первого года жизни традиционно завершается составлением заключения о его состоянии. В заключение наряду с общей оценкой развития должны быть указаны особенности развития отдельных психических функций, сгруппированных аналогично исследуемым реакциям по сферам: двигательной, сенсорной, эмоциональной, собственных голосовых реакций, действий с предметами и способов взаимодействия со взрослыми. В этой части заключения необходимо описать не только успешно выполненные ребенком пробы и особенности их выполнения, но и пробы, которые ребенку выполнить не удалось.

Психологическая диагностика развития детей от 1 года до 5 лет

Основной целью психологического исследования ребенка дошкольного возраста является получение данных, характеризующих:

- а) познавательные процессы;
- б) эмоционально-волевою сферу;
- в) предречевое и речевое развитие;
- г) двигательное развитие.

Поэтому здесь приводится соответствующая систематизация методик.

Прежде чем приступить к диагностике психического развития ребенка, обязательно следует убедиться, что у него нет грубых дефектов зрения и слуха. Чтобы проверить слух ребенка, следует организовать какую-нибудь его деятельность, а затем встать у него за спиной на расстоянии 6 м и постучать в барабан, посвистеть в свисток, позвать шепотом, тихой речью, громко высоким голосом, громко низким голосом. Нормально слышащие дети должны отреагировать на эту стимуляцию. Дополнительно следует иметь в виду, что плохо слышащие дети обычно обращают мало внимания на губы говорящего взрослого и значительно больше – на его руки.

К числу симптомов,стораживающих в отношении снижения зрительных способностей, можно отнести: приближение картинок или предметов вплотную к глазам; игнорирование мелких предметов или изображенных на картинках мелких деталей; использование рта в качестве дополнительного тактильного органа.

Диагностика особенностей формирования познавательной сферы

При диагностике особенностей формирования познавательной сферы в центре внимания исследователя находится анализ выполнения отдельных заданий как отражение психической деятельности ребенка. Для этого важен не столько результат, сколько возможность организации деятельности по выполнению задания. Исследователю надо учитывать степень организации и контроля за деятельностью ребенка со стороны взрослого; понимание и принятие инструкции; способность к организации целесообразного поведения, особенно для тех случаев, когда цель непосредственно в восприятии не задана; понимание несоответствия достигаемых результатов ожидаемым; выбор действия или системы действий по достижению конкретного результата и по исправлению допускаемых ошибок. Кроме того, следует обращать внимание на заинтересованность ребенка, его активность, собранность, сконцентрированность на выполнении задания, возможность совместных действий, реакцию на неудачу, обучаемость.

Ниже приводятся описания заданий, выполнение которых позволяет оценить развитие познавательной сферы ребенка и определить нормативы их выполнения.

Задания с кубиками. Предложите ребенку 10 кубиков размером 8 см³. Покажите ему, как поставить один кубик на другой, чтобы сложить башню. Дайте ему возможность построить башню самостоятельно. Затем попросите ребенка построить поезд (4 кубика в ряд), мост (один кубик стоит на двух других), ворота (один кубик стоит наклонно между двумя другими) или лестницу (5 горизонтальных рядов кубиков, стоящих друг на друге, каждый следующий ряд на 1 кубик короче предыдущего, первый ряд состоит из 5 кубиков). Выясните максимальные способности ребенка. Если необходимо, покажите, как построить нужную модель.

Детям старше трех лет предлагают выполнить простейшие задания с кубиками Кооса, копируя с образца, выполненного из кубиков такого же размера.

Детям старше 4 лет предлагают для выполнения эти же задания, но выполненные в натуральную величину на бумаге без нанесения границ между кубиками, или задание более легкое, но с обозначенными границами между кубиками.

Нормативы:

- 15 месяцев – строит башню из двух кубиков, держит 2 кубика в одной руке;
- 18 месяцев – строит башню из 3-4 кубиков;
- 2 года – строит башню из 8 кубиков, строит по показу поезд без трубы;
- 2,5 года – строит башню из 8 кубиков, строит по показу поезд, добавляет трубу;
- 3 года – строит башню из 9 кубиков, копирует с модели поезд, строит по показу мост;

– 3,5 года – копирует мост с модели, выполняет самые простые задания с кубиками Кооса, копируя с образца, выполненного из кубиков такого же размера;

– 4 года – строит по показу ворота, выполняет самые простые задания с кубиками Кооса, копируя с образца, выполненного из кубиков такого же размера;

– 4,5 года – копирует ворота с модели, выполняет самые простые задания с кубиками Кооса, копируя с образца, выполненного в натуральную величину на бумаге, а чуть более сложные – с такого же образца, но с обозначенными границами между кубиками;

– 5 лет – может построить лестницу по модели, может строить дома из кубиков, выполняет самые простые и чуть более сложные задания с кубиками Кооса, копируя с образца, выполненного в уменьшенном масштабе на бумаге.

Задания демонстрируют возможность выбора системы действий по достижению конкретного результата, представленного в восприятии, способность к организации целесообразного поведения и умение самостоятельно контролировать процесс выполнения задания, способности производить пространственные дифференцировки, сочетать действительно достигаемые результаты с наглядно заданными целями, вычленять элементы и правильно ориентировать их друг относительно друга, обнаруживать и исправлять ошибки. По выполнению заданий можно судить о степени развитости у ребенка умения производить зрительное сравнение трехмерных моделей и устанавливать идентичность, а также можно оценить необходимую для успешного выполнения задания степень конкретности инструкции. Дети старше 13-15 месяцев не должны тащить кубики в рот, а дети старше 15 месяцев – бросать кубики на пол.

Задания с геометрическими формами. Предложите ребенку для выполнения методику «Доски Сегена».

Начинать следует с самого легкого задания. Ребенку предлагается разместить на плоской доске три геометрические фигуры: круг,

треугольник, квадрат. Место каждой фигуры на доске определяется соответствующей ее контуру ячейкой.

Вынув все три фигуры из соответствующих им ячеек, предложите ребенку найти место на доске для круга и положить круг так, чтобы доска стала гладкой. Если ребенок выполняет задание неправильно, проведите его ручкой по фигурке на доске, говоря такие слова: «Видишь, получилось как-то неровно, а нужно, чтобы стало гладко, сделай гладко». Если ребенок правильно поместит фигурку, медленно переверните доску, сказав ему: «Наблюдай за мной внимательно». Посмотрите, сможет ли он вставить круг на место без ошибки. Если ребенок справился с заданием, предложите ему остальные фигуры, и в том случае, если он правильно разложит их по местам, снова переверните доску и попросите разместить фигурки опять. Часто бывает необходимо повторить процесс. Это можно сделать 2-3 раза, для того чтобы убедиться в том, что удалось увидеть лучшие из доступных ребенку способов выполнения задания.

Если ребенок справился с заданием, предложите ему по очереди следующие. Все задания нужно начинать с демонстрации ребенку собранной доски, которая потом у него на глазах «ломается». Ребенка просят «все починить, найти каждому кусочку свое место так, чтобы стало гладенько». Если ребенок не справляется, ему дают возможность собирать детали поочередно, а лишь затем всю доску целиком. Например, дайте ребенку в руки две половинки квадрата и, показав на соответствующую ячейку, попросите положить их на место так, чтобы снова все стало гладко и правильно. Затем точно так же поступают с двумя другими деталями. После того как ребенок выполнил задание, снова рассыпают перед ним детали и просят «починить» все опять.

Нормативы:

- 15 месяцев – вкладывает круг без показа;
- 18 месяцев – выполняя задание с самой простой доской Сегена, вкладывает круг, а на него накладывает две другие фигуры;

- 2 года – выполняя задание с самой простой доской Сегена, размещает все три блока, делает около четырех ошибочных проб;
- 2,5 года – собирает две простые доски Сегена;
- 3 года – собирает отдельные фигуры из элементов;
- 3,5 года – может собрать более сложные доски Сегена, но только после того, как собрал отдельные фигуры из кусочков;
- 4 года – может сложить квадрат из двух половинок, круг – из 4 равных частей, собирает 3 из 4 досок Сегена, самую сложную доску Сегена собирает без предварительной работы над отдельными фигурами частично;
- 5 лет – выполняет все задания.

Задания демонстрируют развитие у ребенка представлений о форме и возможности организации действий в соответствии с этими представлениями, способности производить сенсорные дифференцировки, узнавать простые геометрические фигуры, зрительно воспринимать их, устанавливать между ними сходство и различие, воспринимать геометрическую фигуру на фоне, а также развитие ориентации в пространственных отношениях и понимание отношения части и целого.

Задание с соотнесением предметов. Предложите ребенку по вашему выбору задания, для успешного выполнения которых требуются учет размера предмета и соотнесение размеров двух предметов. К числу таких заданий могут быть отнесены собирание пирамиды, складывание разных по размеру цилиндров, чашек, матрешек и других предметов одного в другой или, наоборот, выстраивание подобных элементов в виде высоких фигур.

Продемонстрируйте ребенку правильно собранную модель, а затем попросите его сделать такую же. В более сложных пробах модель разрушают на глазах у ребенка и просят его помочь собрать ее снова. В течение нескольких минут следует воздерживаться от подсказки и наблюдать за самостоятельной работой ребенка. Отмечают особенно-

сти самостоятельных действий, а также особенности сопровождающей их речи.

Часто при выполнении заданий одни детали неправильно помещаются на место других, что не сразу замечается ребенком и выясняется только в ходе дальнейших действий, когда не удается достичь конечного результата. Очень хорошо, если ребенок, заметив совершенную ошибку, устраняет мешающие детали поэтапно, одну за другой, каждый раз заново проверяя себя, а не разрушая все достигнутое до момента обнаружения ошибки.

Как правило, существуют адекватные отдельным заданиям приемы, помогающие проверить правильность совершаемых действий. Если они не очевидны, укажите их ребенку. При этом следует повторять: «Вот видишь, не получилось, не забывай, что надо брать самую большую/маленькую...»

Нормативы:

- 1 год – снимает кольца с пирамидки;
- 15 месяцев – пытается нанизывать кольца пирамидки;
- 18 месяцев – собирает пирамидку без учета размера колец;
- 2 года – вкладывает один объект в другой, затрудняется, если видит перед собой больше двух объектов;
- 2,5 года – хорошо вкладывает цилиндры и чашки, работая, как правило, методом проб и ошибок, может вложить две матрешки одну в другую;
- 3 года – легко выполняет задания на вкладывание, ориентируясь на размер; пытается строить вертикальные модели, удерживает задачу, понимает ошибки, усваивает помощь; при помощи взрослого может вложить четыре матрешки одну в другую, собирает пирамидку с учетом размера колец, но иногда игнорирует различия между верхом и низом отдельных колец;
- 3,5 года – строит вертикальные модели, сам себя корректирует, очень легко усваивает помощь, ориентируется на размер; самостоятельно собирает 5 матрешек в одну; правильно собирает пирамидку.

Задания демонстрируют способность организовать и осуществить систему целесообразных действий, обнаружить ошибки и исправить их, выявить определенное понимание заданий и путей их решения как методом проб и ошибок, так и на основе зрительного сравнения и дифференциации размеров объектов. В процессе выполнения заданий очень хорошо проявляется обучаемость ребенка.

Задания с предметами быта. Дети, воспитывающиеся в условиях нормальной семьи, начиная со второго года жизни, приобретают умение выполнять разумные действия и системы действий, адекватные специфическим предметам быта. Об этом можно спросить родителей или, предъявив ребенку соответствующий предмет, попросить его выполнить с ним определенное действие.

Нормативы:

– 15 месяцев – подносит ложку ко рту, хорошо сам пьет из чашки, может вынуть таблетку из бутылочки, рисует каракули карандашом, проявляет интерес к книге;

– 18 месяцев – снимает варежки, носки, листает книгу, переворачивая одновременно 2-3 страницы, указывает на картинки, ест самостоятельно густую пищу ложкой, умеет воспроизводить часто наблюдаемые в жизни действия; если на глазах у ребенка спрятать игрушку под одним из двух одинаковых предметов, а затем поменять предметы местами, он находит игрушку на новом месте;

– 2 года – запускает волчок, вставляет ключ в замочную скважину, поворачивает ручку двери, нажимает на кнопку звонка, кормит и баюкает куклу, возит машину, листает книгу: каждую страницу отдельно; сам надевает носки, туфли, штанишки, в игре воспроизводит ряд логически связанных действий;

– 2,5 года – подражает большому количеству действий взрослых с предметами быта, в игре действует взаимосвязанно и последовательно (будит куклу, одевает, кормит, ведет на прогулку и т. д.). Самостоятельно одевается, но еще не умеет завязывать шнурки, застегивать пуговицы;

– 3 года – подражает большому количеству действий взрослых с предметами быта, в игре исполняет роль, одевается самостоятельно, застегивает пуговицы, завязывает шнурки при небольшой помощи взрослого.

Приобретение этих умений демонстрирует усвоение ребенком специфических функций и значений предметов, развитие способностей осуществлять обобщение в действии, обратимость действий, комбинирование уже известных действий для достижения цели.

Задания с карточками

I. Покажите ребенку набор карточек с изображением разноцветных геометрических фигур, попросите его разложить их на группы, положив перед ним круг, треугольник и квадрат, и, указывая на соответствующую фигуру, скажите ему: «Сюда положи все круги, такие же, как этот, сюда – все похожие треугольники, а сюда – все квадраты». Затем смешайте карточки и, положив перед ребенком красный, синий и белый круги, аналогичным образом попросите его снова разложить карточки на новые группы.

Нормативы:

– выполняет в 3,5 года.

Задание демонстрирует способность ребенка к сортировке по форме и цвету.

II. Покажите ребенку набор карточек с изображением различных предметов: расчески, ложки, кровати, стула, дома и т. д. Попросите его показать вам предметы, которые вы описываете по способу их употребления (например: «Покажи мне, чем мама тебя причесывает»).

Нормативы:

– выполнение в 3,5 года.

Задание демонстрирует усвоение ребенком конкретных функциональных значений предметов.

III. Покажите ребенку набор карточек, где изображено по одному кружку, котенку, мальчику и так далее, и карточек с несколькими кружками, котятами, мальчиками. Попросите показать вам карточку,

.....
где изображен только один кружок и так далее, и карточку, где много кружков, квадратиков и т. д.

Нормативы:

– выполнение в 3,5 года.

Задание демонстрирует элементарное понимание количественных отношений.

IV. Покажите ребенку набор карточек, где изображены животные, люди, одежда, транспорт, еда, посуда, мебель, умывальные принадлежности. Подбрав совместно с ребенком те картинки из набора, которые можно объединить в одну группу, условно обозначив ее как то, «что мы на себя надеваем», попросите его подобрать самостоятельно следующие условные группы: «то, что можно скушать», «то, что бывает на столе на кухне», «что стоит в комнате», «машины», «люди», «животные», «что нужно взять, чтобы пойти гулять», «что нужно взять, чтобы пойти в магазин», «что нужно для умывания» и т. д.

Нормативы:

– 3,5 года – осуществляет подбор предметов, адекватных конкретной ситуации, но после двух-трех совместных подборов;

– 4 года – легко принимает задачу, быстро создает группы.

Задание демонстрирует развитие у ребенка способности к элементарному синтезу, а также способность производить группировки предметов по конкретно-функциональному признаку, заданному вербально, и понимание обобщающей функции некоторых слов.

V. Покажите ребенку карточки с изображением похожих по форме или по цвету предметов. Предложите ему сравнить между собой нарисованные предметы и объяснить вам, чем они похожи, чем отличаются.

Нормативы:

– 4 года – сравнивая изображения предметов, часто выделяет мелкие, ничего не значащие детали и видит в них общее, сходство

усматривает на чисто перцептивной основе, может установить сходство простых круглых предметов по форме;

– 5 лет – четкое выделение таких признаков, как форма и цвет.

VI. Покажите ребенку картинки с изображением времен года. Спросите, какое время года изображено на картинке.

Нормативы:

– выполнение в 4 года.

Задание демонстрирует способность к ориентации во временах года.

VII. Покажите ребенку простые картинки с изображением знакомых ребенку объектов, действий и времени действий (ложка, птичка, кровать, книга, ребенок умывается, ребенок одевается, ребенок спит, ребенок ест, ребенок гуляет, дети играют в кубики: строят дом, дети собирают цветы и пр.). Спросите: «Что это?», «Что тут нарисовано?», «Что мальчик делает?», «Когда он это делает?» и т. п.

Нормативы:

– 3 года – узнает картинки и действия, изображенные на них, ориентируется во времени действия, изображенного на картинках.

Задание демонстрирует развитие способности принимать замещение реальных вещей моделями, узнавать замещаемые аспекты.

Речевые задания

I. Спросите у ребенка, что надо сделать, когда хочется спать, когда холодно, когда захочется есть. Если он затрудняется, объясните это словами, попросите его показать то, что нужно сделать, если понадобится, пусть покажет с помощью игрушек.

Нормативы:

– 4 года – объясняет с помощью слов.

Задание позволяет выяснить общую осведомленность ребенка.

II. Спросите у ребенка, что такое стул, лошадь, кукла, хлеб, карандаш, расческа, машина и т. д.

Нормативы:

– 5 лет – объясняет, главным образом на примере конкретной ситуации, употребление или использование слова.

Задание демонстрирует развитие у ребенка способности определять значение слова.

III. Попросите ребенка разложить перед собой предметы так же, как они лежат перед вами: кукла справа, мишка слева. Затем попросите спрятать мишку под стол и достать бумажку из-под стула. Затем спросите, где верх, где низ, что значит – пойти вперед, а что значит – пойти назад, что лежит в коробке и под коробкой.

Нормативы:

– 2,5 года – достает предметы из-под стола;

– 3 года – выполняет задания в действенном плане, может ошибиться в одном-двух направлениях;

– 4 года – выполняет все задания.

Задание демонстрирует развитие у ребенка способности ориентироваться в пространстве и наличие первых пространственных представлений.

IV. Расскажите ребенку простую сказку, попросите его пересказать ее вам снова и подобрать предметы, относящиеся к сказке.

Нормативы:

– 4,5 года – выполняет задание.

Задание демонстрирует развитие способности к усвоению определенных смыслов, понимание содержания, позволяет оценить возможности произвольного припоминания, а также собственно память ребенка.

Модифицированная методика двойной стимуляции. Методика представляет собой модификацию методики Выготского – Сахарова, которая была выполнена в дипломной работе Е. Ю. Семеновой для изучения динамики ранних форм понятийного мышления.

Разложите перед ребенком стимульный материал. *Круги:* большой высокий красный; малый высокий белый; малый низкий синий. *Полукруги:* большой низкий желтый; малый высокий синий; малый

низкий зеленый. *Трапеции*: большая высокая белая, большая низкая зеленая; малая низкая красная. *Шестиугольники*: большой высокий зеленый; большой низкий синий; малый низкий белый. *Треугольники*: малый высокий красный; большой низкий желтый; малый низкий желтый.

Покажите ребенку маленькую фигуру желтого или зеленого цвета и скажите ему: «Посмотри внимательно на все разложенные перед тобой фигурки и выбери из них все те, которые подходят к этой фигурке или, по-твоему, на нее похожи». Если ребенок волнуется и долго не приступает к решению, следует дать вторую инструкцию: «Смотри внимательно, чтобы не ошибиться. Надо выложить все подходящие фигурки. Когда выберешь, скажи об этом мне». После того как ребенок осуществит ряд проб, спросите его: «А теперь объясни мне, пожалуйста, если можешь, почему ты выбрал эти фигурки?» В протоколе фиксируются все выборы ребенка, его высказывания, а также замечания самого экспериментатора.

Нормативы:

– 4 года – создает ассоциативные комплексы-коллекции, подбирая к образцу все фигуры, чем бы то ни было его напоминающие; ассоциации ведут за собой организацию выбора, но ребенок вновь и вновь возвращается к образцу и пытается сосредоточить на нем внимание; попытки ребенка объяснить свое поведение несовершенны: он путается, смущается, замолкает;

– 5 лет – решает по типу ассоциативного комплекса, в основном, ведет подбор фигур по цвету, реже по форме, совсем редко по размеру; сначала работает, потом пытается объяснить, речь еще не организует самостоятельную деятельность ребенка.

Методика позволяет выявить:

а) способность ребенка к самостоятельному вычленению абстрактных признаков для установления сходства и

б) развитие способности к некоторой иерархизации этих признаков.

Задание на конструирование предметов из деталей. Предложите ребенку детали простых игрушечных предметов и попросите его построить из них стол и скамейку.

Нормативы:

– 3,5 года – выполняет задание.

Задание демонстрирует развитие конструктивного праксиса.

Задание с речевыми замещениями в игре. Организовывая игру с ребенком (приготовление обеда, поездка на машине, прогулка и т. п.), замените ряд отсутствующих объектов словами, имитируя жестами их реальное существование и действия с ними.

Нормативы:

– 3 года – легко принимает замещение предмета словом.

Задание демонстрирует возможность абстрагирования действия с предметом от самого предмета, развитие понимания предметного значения слова и усвоение его символической функции.

Оценка внимания. В течение всего обследования выясняют умение ребенка длительно концентрировать внимание при выполнении задания, сохранять целенаправленность действий; отмечают отвлекаемость.

В качестве специального экспериментального приема исследования внимания ребенку предлагают найти среди расположенных на столе карточек с изображением знакомых ему объектов (30-40 карточек) карточку с аналогичным предъявляемому изображением. Для этого ребенка сначала спрашивают, что нарисовано на картинке, затем просят найти такую же картинку. Если он правильно выполняет задания, то обе карточки убираются из его поля зрения и ему предлагают следующую карточку.

Нормативы:

– 3 года – находит 5-6 изображений из 10;

- 3,5 года – находит 8-10 изображений из 10, при этом часто повторяет вслух слово, обозначающее изображение, ищет, опираясь на словесное обозначение, поэтому могут иметь место специфические ошибки, когда ребенок подбирает, например, к изображенному на карточке яблоку арбуз, назвав и то, и другое яблоком; как правило, эти ошибки исправляются самим ребенком при сравнении карточек;
- 4 года – легко выполняет задание.

Оценка памяти

I. Попросите ребенка выполнить несколько действий подряд: встать со стула, обойти стол кругом, взять книгу, подойти с ней к двери, постучать рукой в дверь, открыть ее и вернуться на место.

Нормативы:

- 18 месяцев – выполняет 3-4 действия;
- 2,5 года – выполняет 4-5 действий;
- 3,5 года – выполняет 5-6 действий;
- 4,5 года – выполняет все действия подряд.

II. Попросите ребенка сказать вам, с кем он живет дома, что он кушал на завтрак, во что любит играть, а также назвать свое имя и фамилию и повторить фразы: «Сегодня на улице много грязи и луж»; «Его зовут Ваней. Он учится в школе»; «Шура услышала свисток и увидела поезд»; «Летом в лесу было много грибов и ягод», а затем повторить: 4-7-1; 3-8-6; 2-5-9 и 3-4-1-7; 6-1-5-8; 7-2-9-6.

Нормативы:

- 2,5 года – называет свои имя, фамилию, частично отвечает на вопросы;
- 3 года – хорошо отвечает на вопросы, повторяет простую фразу из 6-7 слов и 3 цифры;
- 4 года – повторяет 4-5 цифр и сложные фразы.

III. Покажите ребенку набор из 10 карточек с изображениями простых и знакомых ему объектов. Показывая ребенку карточки по одной, попросите его называть их. Если ребенок затрудняется назвать какую-либо карточку, замените ее. Затем, расположив карточки в

своей руке веером тыльной стороной к ребенку, скажите, обращаясь к нему: «Отгадай, какие у меня в руке карточки. Отгадаешь, я отдам их тебе». После того как ребенок попытается отгадать или отгадает несколько карточек, покажите ему оставшиеся карточки по одной и попросите его снова назвать их. Затем повторите процедуру отгадывания.

Нормативы:

– 3,5 года – отгадывает 4-6 карточек после 6 повторений, при последующих повторениях число отгадываемых карточек, как правило, сохраняется, хотя вместо одних изображений ребенок может припоминать другие;

– 5 лет – запоминает и отгадывает 7-8 карточек из 10.

Пятилетних детей можно попросить запомнить 10 стандартных слов: дом, лес, кот, звон, игла, мед и т. д.

Нормативы:

– 5 лет – произвольно запоминают 6-7 слов из 10.

Диагностика развития эмоционально-волевой сферы

Изложенные выше задания, направленные на диагностику познавательной сферы, могут быть также использованы для диагностики особенностей эмоционально-волевых проявлений ребенка. Наблюдая за деятельностью ребенка в эксперименте, обращают внимание на следующие показатели:

1. Общий фон настроения ребенка (адекватный, депрессивный, тревожный, эйфоричный и так далее; его активность; наличие познавательных интересов, проявления возбудимости, расторможенности).

2. Контактность ребенка (желание сотрудничать со взрослыми).

Поверхностность, легкость и связанная с этим неполноценность контакта чаще всего могут быть связаны с интеллектуальным дефектом. Затруднение в установлении контакта испытывают дети с симптомами повышенного уровня тревожности, тормозимости, со слож-

ностями адаптации к новой обстановке и незнакомым людям, реакциями страха и другими невротическими реакциями.

Уход от контакта чаще всего наблюдается в поведении аутичных детей и связывается с отсутствием у них потребности в общении, с отгороженностью, преимущественной направленностью на предметный мир.

3. Эмоциональное реагирование на поощрение и одобрение. Поощрение и одобрение вызывают радостную, окрашенную положительными эмоциями реакцию детей уже с самого раннего возраста (1-1,5 года). У невротизированных детей при поощряющем стимулировании наряду с проявлениями радости отмечается резкое повышение результативности выполнения заданий, что происходит благодаря уменьшению эмоционального напряжения. Равнодушное отношение отмечается у детей, не заинтересованных в оценке взрослого, а также у детей, не понимающих смысла и значения одобрения. Природа этого феномена раскрывается в комплексном исследовании ребенка.

4. Эмоциональное реагирование на замечания и требования. Фиксируются реакция ребенка на замечание, исправление ребенком своего поведения в соответствии с замечанием, необходимость более строгих мер для коррекции поведения. Отсутствие реакции на замечание у детей старше 3 лет может свидетельствовать о крайней избалованности, когда ограничения и замечания непривычны для ребенка, или об интеллектуальном снижении, когда ребенок не понимает смысла замечаний. Ярко выраженные негативные, агрессивные реакции на предъявленные требования говорят о том, что ребенок, понимая смысл замечания, не желает ему подчиниться.

5. Реагирование на трудности и неуспех в деятельности. Дети старше 2,5-3 лет самостоятельно способны обнаружить ошибочность собственных действий, при этом определенные аспекты наглядно-действенной ситуации фиксируются в элементарных речевых высказываниях типа «Так, не так?», «А как же?», «Правильно», «Неправильно», «А теперь правильно?», «Ой!» и пр. Обнаружив ошибку и

немедленно среагировав на нее в речевом плане, они затем сосредоточиваются на выполнении заданий и очень серьезно, исправляя ошибки, стараются достичь желаемого результата, обращаясь по мере необходимости за помощью к взрослому.

Реакция детей на неудачи может протекать по иному, менее адекватному типу. В качестве примера приведем несколько из возможных типов реагирования:

а) постоянное обращение за оценкой правильности действия к взрослому, особенно в случае ошибки (имеет место у детей 2-3 лет, сохраняется дольше, если ребенок воспитывается в ситуации гиперопеки);

б) потеря интереса при первом затруднении (встречается у детей с формальным отношением к выполнению задания, отсутствием направленности на результат деятельности и заинтересованности в ее оценке);

в) пассивный уход от выполнения задания, молчаливый отказ от дальнейшего участия в эксперименте (встречается у детей с задержкой психического развития, которые, с одной стороны, критичны к собственному неумению, с другой – не понимают или не могут выполнить задание правильно);

г) активный уход от выполнения задания; часто в форме агрессивных действий, разрушающих экспериментальную ситуацию (встречается при органической возбудимости и патохарактерологических особенностях);

д) эмоциональный уход от выполнения задания; в подобных случаях дети реагируют на неудачи или неоправданно громким дурашливым смехом, или плачем (встречается у избалованных детей и у детей с невротическими реакциями);

е) расторможенность, проявляющаяся в большом количестве быстрых неадекватных манипуляций с объектами, делающих невозможным достижение правильного результата (встречается у детей с

минимальными и более серьезными церебральными дисфункциями, у детей-олигофренов);

ж) дезорганизация деятельности, проявляющаяся в хаотическом переборе вариантов, препятствующем правильной ориентировке и осмыслению задания, а соответственно, и нахождению правильного решения при сохранении стремления довести задание до конца (характерно для детей с выраженными невротическими проявлениями).

Диагностика особенности формирования предречевой и речевой сфер

Учитывая сложность экспериментального выявления состояния развития предречевой сферы, предлагается использовать метод опроса родителей для получения более или менее адекватного представления о состоянии развития экспрессивной и импрессивной ее сторон. Следует помнить, что у детей до 2,5 лет может наблюдаться выраженная диссоциация между высоким уровнем развития импрессивных характеристик и низким уровнем развития экспрессивных характеристик речевой сферы.

Для детей старше двух лет оценку развития экспрессивной стороны речи проводят в процессе беседы, которая поддерживается в течение всего обследования. При этом пытаются выяснить следующие моменты:

а) среднюю длину предложений (норма: 2-4 слова);

б) попытки использования правил образования множественного числа, прошедшего времени и т. д. (в речи ребенка это отражается в появлении неправильных слов типа «пальты», «трепан» и т. д.);

в) владение правилами морфологии и синтаксиса для простых предложений (ребенок 3,5 лет уже легко может трансформировать фразу: «Скажи маме, что я хочу поиграть с тобой еще» во фразу: «Тетя сказала, что она хочет поиграть со мной еще»);

г) использование сложных предложений (норма: после 3 лет);

д) использование языка для разговора о вещах, отдаленных в пространстве и времени (норма: дети старше 3 лет обычно могут говорить о событиях, которые происходили в других местах и в прошлом);

е) использование речи в таких целях, как размышление, предположение, объяснение (норма: дети старше 3 лет говорят о том, что может случиться позже, может не случиться, о вероятностных событиях);

ж) развитие способности ведения диалога, поддержания темы (норма: дети старше 3,5 лет легко придерживаются темы в диалоге, могут сообщить что-то новое на эту тему);

з) развитие способности к уяснению (норма: дети старше 3,5 лет могут попросить повторить, что вы им сказали, если они вас не поняли или не расслышали; они могут самостоятельно повторить или переделать предложение, если оно не понятно взрослому);

и) существование вежливых косвенных просьб (норма: дети старше 3,5 лет могут использовать речь для того, чтобы выпросить у взрослого что-нибудь, при этом они могут сделать это вежливо, используя еще что-либо, кроме «пожалуйста», а также действуя какими-нибудь обходными путями);

к) развитие разных стилей общения (норма: дети старше 4 лет говорят с младшими детьми иначе, чем со старшими, а в разговоре со взрослыми их речь становится более вежливой).

В качестве специальных экспериментальных приемов оценки развития речевой сферы обычно используются следующие.

Называние предметов. Покажите ребенку несколько простых предметов: бутылочку, куклу, ботинок, машину, мяч, чашку. Спросите его: «Что это?»

Нормативы:

- 18 месяцев – называет один предмет;
- 2 года – называет 2-5 предметов;
- 2,5 года – называет все предметы.

Задание позволяет составить представление о словаре ребенка.

Идентификация изображений по названию. Покажите ребенку картинки, изображающие кошку, собаку, хлеб, петуха, платье, ложку, яблоко. Спросите: «Где кошка?» или «Покажи мне кошку, платье и т. д.».

Нормативы:

- 18 месяцев – указывает 1-2 картинки правильно;
- 2 года – указывает на 5 картинок.

Задание демонстрирует умение ребенка идентифицировать изображения предметов по названию.

Называние изображений. Покажите ребенку картинки, изображающие кошку, собаку, хлеб, петуха, платье, ложку, яблоко, машину, чашку, стол, корабль, поезд, автобус, грузовик, троллейбус, самолет, стул, окно, дверь, шкаф, рубашку, шляпку, шорты, носки, ботинки, сливу, лимон, грушу, арбуз, сыр, мальчика, девочку, тетю, дядю, бабушку, младенца, гуся, утку, корову, лошадь, плиту, чайник, кастрюлю, сковородку, кровать, нож, вилку, карандаш, тетрадь, газету, книгу. Спросите, показывая каждую картинку отдельно: «Что это?» или «Что тут нарисовано?».

Нормативы:

- 2 года – называет 3-4 картинки;
- 2,5 года – называет многие картинки из групп: животные, люди, посуда, одежда, мебель;
- 3 года – называет все, за исключением 1-2 картинок из групп: животные, люди, посуда, одежда, транспорт, мебель;
- 3,5 года – называет практически все картинки.

Задание проверяет развитие способность называть изображения, а также словарь ребенка.

Понимание простых инструкций. Предложите ребенку выполнить несколько простых инструкций: «Дай маме мячик»; «Положи его на стул»; «Дай его мне»; «Подними упавший кубик» и т. д.

Нормативы:

- 18 мес. – выполняет 2 инструкции;
- 2 года – выполняет 4 инструкции;
- 2,5 года – выполняет больше 10 инструкций.

Задание демонстрирует понимание обращенной речи взрослого.

Диагностика развития двигательной сферы

Развитие крупной моторики оценивают по следующим параметрам.

Нормативы:

- 13 месяцев – ходит сам;
- 15 месяцев – ходит длительно, приседает, наклоняется, ползет вверх по лестнице, сам садится в кресло, может встать с коленей;
- 18 месяцев – сам поднимается и спускается по лестнице, может тащить за собой игрушки, перешагивает через палку, лежащую на полу;
- 21 месяц – умеет ходить по поверхности, ширина которой 15-20 см, расположенной на высоте от пола в 15-20 см;
- 2 года – может поднять игрушку с пола, нагнувшись; перешагивает через препятствие, чередуя шаг; попадает по мячу ногой;
- 2,5 года – приставным шагом перешагивает через несколько препятствий, лежащих на полу на расстоянии 20 см друг от друга;
- 3 года – может несколько секунд простоять на одной ноге; поднимаясь вверх по лестнице, ставит по одной ноге на каждую ступеньку, спускаясь, ставит на ступеньку обе ноги; прыгает на двух ногах; может ездить на трехколесном велосипеде;
- 4 года – спускается вниз по лестнице, ставит по одной ноге на каждую ступеньку;
- 5 лет – может скользить на двух ногах.

Оценка мелкой моторики. Мелкую моторику можно оценить по выполнению заданий нарисовать, построить башню, произвести действия с досками, застегнуть пуговицы и т. д.

Дайте ребенку карандаш и бумагу и предложите ему повторить по показу рисунок вертикальной, горизонтальной линий, круга, креста, квадрата, треугольника, учитывая, конечно, его возможности. Если ре-

бенок проявляет определенные способности, попросите его скопировать изображение с образца (в этом случае ребенок не должен видеть, как они были нарисованы). Детей старше трех лет можно попросить нарисовать человечка. Следует иметь в виду, что все тесты на рисование очень сильно зависят от обучения: если ребенок никогда раньше не видел, как держат карандаш, он вряд ли выполнит эти задания. Задания должны предъявляться быстро, пока у ребенка не угаснет интерес.

Нормативы:

- 18 месяцев – повторяет штрих;
- 2 года – по показу повторяет вертикальные и круглые линии;
- 2,5 года – делает две или больше линий при рисунке креста;
- 3 года – копирует круг, повторяет по показу крест, рисует человека («головонога») без туловища;
- 4 года – копирует крест, может сравнить две линии по длине; рисует человека: туловище, голову, руки, ноги;
- 4,5 года – копирует квадрат;
- 5 лет – копирует треугольник, рисуя человека, изображает элементы одежды.

Задание демонстрирует состояние тонкой моторики, зрительно-моторной координации.

Психологическое исследование психического развития ребенка в раннем онтогенезе завершается составлением заключения, в котором содержатся обобщенные данные, отражающие состояние его эмоциональной, познавательной, речевой и моторной сфер, характеристики психологической структуры отдельных действий и систем действий, а также наблюдаемые характерологические особенности ребенка.

Список литературы

1. Активные методы в работе школьного психолога : сб. научн. трудов. – М., 1991.
2. Андреева, Г. С. Практическая психология / Г. С. Андреева. – М., 2007.
3. Битякова, М. Р. Организация психологической работы в школе / М. Р. Битякова. – М., 1997.

4. Болотова, А. К. Прикладная психология / А. К. Болотова. – М., 2001.
5. Бурлинская, Г. В. Возрастное психологическое консультирование / Г. В. Бурлинская. – М., 1993.
6. Детская практическая психология / под ред. Т. Д. Марцинковской. – М., 2000.
7. Кузьмина, Е. Г. Основы психодиагностики / Е. Г. Кузьмина. – Орск, 1999.
8. Овчарова, Р. В. Практическая психология в начальной школе / Р. В. Овчарова. – М., 1996.
9. Овчарова, Р. В. Практическая психология образования / Р. В. Овчарова. – М., 2005.
10. Положение о психологической службе в системе народного образования.
11. Практическая психология образования / под ред. И. В. Дубровиной. – М., 1997.
12. Приложение к газете «1 сентября» «Школьный психолог».
13. Руководство практического психолога / под ред. И. В. Дубровиной. – М., 1997.
14. Руководство практического психолога. Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы / под ред. И. В. Дубровиной. – М., 1997.
15. Чиркова, И. И. Психологическая служба в детском саду / И. И. Чиркова. – М., 1998.
16. Широкова, Г. А. Справочник дошкольного психолога / Г. А. Широкова. – Ростов-на-Дону, 2004.
17. Этические стандарты психолога. – Мадрид, Испания, 1987.

5. ЭТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ РАБОТЫ ДЕТСКОГО ПРАКТИЧЕСКОГО ПСИХОЛОГА

Специфика деятельности практического психолога определяет важность и необходимость соблюдения принципов, основой которых являются ответственность и обязательства в профессиональных взаимоотношениях с другими людьми. Во многих странах мира существуют «Этические кодексы психолога», регулирующие его профессиональную деятельность. Нарушение стандартов и требований, составляющих данные кодексы, может привести к лишению психолога лицензий, диплома, права на оказание психологических услуг и ведение частной практики.

К сожалению, в нашей стране до сих пор не разработано четко сформулированного свода прав и обязанностей, которые определяли бы меру ответственности психолога-практика при решении профессиональных задач. Этот факт отражает слабость и недееспособность отечественных профессиональных сообществ психологов в отличие, например, от Американской ассоциации психологов, готовой оказать теоретическую, методологическую, методическую помощь, защиту и представление интересов своих членов в государственных, судебных и иных организациях, а также внимательно контролирующей соблюдение принятого ею «Этического кодекса». Проблема отечественной практической психологии состоит не только в разобщенности психологов и отсутствии единого формализованного перечня принципов, регулирующих профессиональную деятельность, но и в том, что в нашей стране еще нет детально разработанных процедур выдачи лицензий на осуществление частной психологической практики, а также не определены форма и содержание государственного контроля в этой сфере. Это приводит к тому, что в практической психологии в сфере психологического воздействия и коррекции встречаются не только непрофессионалы и дилетанты, но и просто шарлатаны, занимающиеся псевдопсихологией и практиками, не имеющими научного

обоснования. В большинстве случаев деятельность подобных «специалистов» имеет негативные, и даже опасные, последствия. Изменить сложившуюся в практической психологии ситуацию может Кодекс этических и профессиональных принципов, который должен быть принят всеми специалистами-психологами.

Надо отметить, что попытки сформулировать основные этические и профессиональные принципы работы практического психолога неоднократно осуществлялись в отечественной психологии. Достаточно назвать работы И. В. Дубровиной, В. В. Столина, Ю. Е. Алешиной, Г. В. Бурменской, О. А. Карабановой, А. Г. Лидерса и др. Каждый из авторов указывает на некие специфические функции и принципы деятельности психолога-практика в отдельных областях и направлениях психологической службы.

Практическая этика – это неотъемлемая часть любой профессиональной деятельности, предполагающей воздействие на психику другого человека. Она легализуется в различных формах: юридических законах, должностных инструкциях, этических кодексах профессий и т. п.

Этическим кодексом называется свод моральных правил поведения, на базе которых строятся деятельность и взаимоотношения людей в той или иной сфере их общения. Он построен на нормах морали, а не права, что означает, что его нарушение не приводит к правовой ответственности.

В работу психологической службы и в управление деятельностью практических психологов, входящих в ее структуры, этический кодекс вводится потому, что далеко не все проблемы, с которыми сталкивается психолог в образовании, могут иметь однозначное и точное правовое решение, быть расписаны и представлены в форме юридических норм.

Все моральные нормы, включаемые в этический кодекс профессионального психолога, можно разделить по сферам деятельности, в которой они реализуются. Это – позиция, из которой исходит практи-

ческий психолог при обсуждении вопросов, затрагивающих интересы людей; действия психолога в тех случаях, когда эти интересы кем-либо нарушаются; действия психолога, когда он сам не в состоянии в полной мере помочь ребенку или вынужден применять на практике не вполне проверенные и апробированные методики; отношения, складывающиеся между психологом, родителями и детьми в ситуациях, касающихся разглашения данных психодиагностических обследований; и действия психолога в ситуациях, когда решается судьба ребенка.

Практическая психология как профессиональная деятельность начинает распространяться в массовом масштабе, что обостряет до предела проблемы обоснованности воздействия одного человека на другого, установления рамок профессиональной компетенции психолога.

Гранью, где смыкаются вопросы профессиональной и практической этики, является осуществление профессионального долга. Последний требует от психолога действия, практическая этика определяет глубину воздействия на другого человека, а профессия диктует принятие ограничений на собственные действия: «Я как психолог должен принять решение об оказании помощи, но я вижу (понимаю, знаю), что этому человеку я не смогу помочь, так как он не примет моей помощи, я должен отказаться от работы с ним, так как я не обладаю для этого необходимыми профессиональными средствами».

Выраженная ориентация на ценность другого человека в профессиональной деятельности психолога предполагает адекватное восприятие им своих возможностей как меры воздействия на этого человека, основанной на чувстве профессионального долга и ответственности за свои действия.

Это делает профессию психолога одним из немногих видов социальной активности, где обобщенные идеи о ценности человека предельно конкретизируются и персонифицируются в его словах и действиях, направленных на другого человека. В известном смысле

психолог создает своими профессиональными действиями образ другого для тех людей, с которыми он работает, выполняя тем самым важную социальную задачу.

5.1. Этические и профессиональные принципы деятельности практического психолога

Психология как профессия управляется принципами, общими для всех профессиональных этик: уважение к личности, защита человеческих прав, чувство ответственности, честность и искренность по отношению к клиенту, осмотрительность в применении методик и процедур, профессиональная компетентность.

Настоящие этические и профессиональные нормы предназначены для использования в качестве руководства профессиональной деятельностью психолога во всех ее формах и могут являться критериями оценки его работы.

1. «Прежде всего, не навреди»

Независимо от формы и метода психологическое воздействие не должно быть психотравмирующим, ухудшать состояние или снижать самооценку клиента, исходя из этого, психолог должен быть предельно осмотрительным в выборе и применении инструментов и процедур, в определении границ своей профессиональной компетенции.

Психолог не должен принимать участие или способствовать разработке методов, направленных против свободы личности и ее физической и психологической неприкосновенности. Психолог должен отказаться от вмешательства, если он уверен, что его помощь будет использована во вред или против законных интересов личности, групп, организаций.

При выполнении исследований психолог должен категорически отказываться от действий, могущих привести к какому-либо ущербу для испытуемых.

Психолог должен соблюдать особую осторожность в том, чтобы не вызывать у клиентов необоснованных ожиданий, осуществить которые впоследствии он не сможет.

2. «Принцип добровольности»

Психолог не должен применять манипулятивных процедур в целях привлечения к себе определенных клиентов.

Психолог не может ограничивать свободы клиента – как в отношении прекращения вмешательства, так и в отношении консультации у другого специалиста.

Любое психологическое воздействие должно проводиться только при условии добровольного обращения и только по запросу клиента.

Осуществляя вмешательство по отношению к отдельным клиентам, группам, организациям, психолог должен предоставить им необходимую информацию об основных решаемых проблемах, поставленных целях и используемых методах, а при работе с несовершеннолетними родители или опекуны должны быть проинформированы об этом в обязательном порядке.

3. Принцип «психологической тайны»

Вся информация, полученная психологом о клиенте, как из его сообщений, так и в результате профессиональных наблюдений не может быть передана без согласия клиента ни в какие общественные или государственные организации, частным лицам, в том числе родственникам, друзьям. От этого правила могут быть исключения, о которых клиент предупреждается заранее.

Исключениями могут являться:

- информация об угрозе чьей-либо жизни;
- непосредственной угрозе жизни клиента;
- в иных ситуациях, если это предусмотрено Законодательством РФ, но даже в данных случаях действия психолога должны быть максимально осторожными и соотноситься, прежде всего, с интересами клиента.

Информация, полученная психологом в процессе его профессиональной деятельности, не должна быть использована им в своих интересах или в интересах третьих лиц.

Все психологические данные, как результаты обследования, так и сведения о предпринятых действиях, должны быть доступны только для профессиональных психологов, в чьи обязанности входит ее неразглашение среди некомпетентных лиц.

Если обследование или вмешательство осуществляется по инициативе другого лица (правоохранительные, судебные органы, администрация образовательных учреждений, родители, работодатели и т. д.), а не самого клиента, то он вправе знать содержание заключения (отчета, акта и т. п.), если это не создает опасности для него или для психолога.

Психологу необходимо учитывать естественную склонность человека к психологической защите, не требовать полной откровенности и не стремиться к получению ненужной для работы информации.

Устная, печатная, аудиовизуальная и другая публикация клинических случаев в иллюстративных и обучающих целях должна осуществляться так, чтобы невозможно было идентифицировать описываемое лицо или группу.

Хранение находящейся у психолога информации и психологических данных (результаты опросов, тестов) осуществляет лично психолог в условиях, исключающих доступ к ним посторонних лиц.

4. Запрет давать советы

Клиентам нельзя давать советы!

Каков бы ни был жизненный и профессиональный опыт психолога, дать гарантированный совет другому невозможно: жизнь каждого человека уникальна и непредсказуема.

Советуя, психолог берет на себя полную ответственность за происходящее, что не способствует развитию личности клиента и его адекватному отношению к действительности.

У клиента вместо активного желания разобраться в своей жизни, формируется пассивное и поверхностное отношение к происходящему, появляется стремление получить совет психолога по любому, даже самому незначительному поводу, при этом любые неудачи в реализации совета обычно приписываются консультанту.

Психолог не имеет права брать на себя ответственность за жизнь клиента!

Основная цель его работы – указать пути разрешения проблемы клиента, предоставив ему при этом полную свободу в принятии решений и самостоятельность в их реализации.

Недопустимо удовлетворение психологом собственной потребности в любви и привязанности за счет невротического обожания его клиентом.

5. Доброжелательное и безоценочное отношение к клиенту

Ведущий метод работы психолога – сотрудничество с клиентом в его интересах и общении с ним на паритетных началах (на равных).

При оказании помощи психолог не должен осуществлять дискриминацию по признаку происхождения, возраста, расовой и социальной принадлежности, пола, вероисповедания, идеологии, национальности или других отличий.

Психолог должен уважать религиозные и иные убеждения клиентов и учитывать их при профессиональном вмешательстве.

Психолог должен не осуждать, а стараться понять и помочь. Недопустимы любые формы унижения, проявления неприязни, высокомерия, насмешки. Стил ь общения психолога с клиентом должен предполагать терпение и доверие к личности клиента, умение внимательно выслушивать, оказывать психологическую поддержку, создавать обстановку психологического комфорта.

Психологу следует давать оценку не личности клиента, а его поведения, при этом необходимо учитывать, что не может быть «правильных» или «неправильных» способов поведения. Поступки клиента должны оцениваться психологом только с точки зрения их адек-

ватности или неадекватности относительно конкретной ситуации поведения.

6. Ориентация на нормы и ценности клиента

Психолог во время работы должен ориентироваться не на социально принятые нормы, а на те жизненные принципы и идеалы, носителем которых является клиент. Принимая ценности клиента, уважая их, психолог должен воздействовать на них только в том случае, если они являются препятствием на пути нормального развития личности человека.

Диалог должен вестись на понятном для клиента языке, не следует перегружать речь психологической терминологией в целях демонстрации своего профессионального уровня. В случае, когда личные интересы клиента вступают в противоречие с интересами учреждения, психолог должен постараться выполнять свои функции с максимальной беспристрастностью, а в случае необходимости – выступать защитником интересов клиента по отношению к администрации учреждения.

7. Разграничения личных и профессиональных отношений

Не следует переходить с клиентом на дружеские отношения или пытаться оказывать профессиональную помощь своим друзьям и ближайшим родственникам.

Психологу нужно знать, что сохранение его авторитета для клиента во многом зависит от того, что последний мало о нем знает как о человеке, и у него нет оснований как для восхищения, так и для осуждения его как личности.

По возможности, личных отношений нужно избегать, а если что-то подобное все же случилось, следует быть максимально осторожным, стараться действовать, прежде всего, в интересах клиента и как можно скорее прервать процесс профессионального воздействия.

Психолог не должен позволять вовлечь себя в профессионально неясную ситуацию, где его роль и функции окажутся неуместными или двусмысленными.

Психолог не должен использовать власть или превосходство, которые дает профессия по отношению к клиенту для получения какой-либо выгоды или преимуществ для себя или третьих лиц.

8. Запрет на двойные отношения

Осуществляя свою деятельность, психолог обязан охранять чистоту профессиональных отношений от любых других отношений и притязаний (личных, родственных, сексуальных). В связи с этим нецелесообразно проводить психологическое консультирование родственников, друзей, сотрудников, студентов, обучающихся у практического психолога, так как внепрофессиональные стереотипы, неизбежные в такого рода взаимоотношениях, вторгаются в работу и существенно влияют на ее эффективность.

Недопустимы сексуальные контакты психолога с клиентами, так как представляют прямое злоупотребление социальной ролью психолога. Обращаясь к психологу за помощью, раскрывая свои чувства, фантазии, тайны и желания, в том числе и сексуального характера, клиенты оказываются беззащитными, «обнаженными» и легко уязвимыми, что должен осознавать психолог и не пренебрегать этим в своей практике. Иногда клиенты идеализируют психолога, им кажется, что это единственный человек, способный их понять и принять такими, какие они есть, и решить все их проблемы. Вследствие таких установок у клиентов могут возникнуть желания близости, интимности отношений, они стремятся стимулировать такие отношения. Однако в случае превращения профессионального контакта в сексуальную связь дальнейшее оказание психологической помощи становится невозможным, так как психолог теряет способность объективного анализа ситуации, а клиент попадает в крайнюю зависимость от данного рода взаимоотношений.

Непрофессиональным является также практикуемый опыт экономических отношений, лежащих вне решения психологических задач, например, оказание психологической помощи на основе бартерного обмена. Психолог должен воздерживаться от принятия товаров, услуг, совместных путешествий, круизов или другого неденежного вознаграждения от клиентов или их родственников взамен психологических услуг, потому что такие меры создают почву для конфликтов, эксплуатации и искажения профессиональных отношений.

9. Принцип профессиональной компетенции

Психолог должен быть профессионально подготовленным и иметь специализацию в применении методов, инструментария и процедур, используемых в его работе.

Психолог не должен применять методы и процедуры, не прошедшие достаточной апробации в рамках современных научных знаний.

Психологические методы не должны смешиваться с методами, чуждыми научным основам психологии. Беспольные и основанные на обмане действия не должны покрываться квалификацией психолога.

Психолог не должен допускать использования своего имени или подписи лицами, не имеющими должной квалификации и подготовки, для незаконного применения психологических методов.

Психолог должен постоянно контролировать, анализировать собственное поведение в работе, признавать и исправлять свои ошибки, понимать пределы собственной компетенции. Частью работы психолога должно являться постоянное поддержание на современном уровне своих профессиональных знаний и умений.

Психологи не должны дискредитировать коллег или представителей других профессий, использующих те же или иные научные методы.

В случаях нехватки профессиональных знаний и опыта психологу следует переадресовать клиента более опытному специалисту либо организовать взаимодействие с профессионалами из других областей,

без каких-либо предубеждений по отношению к их знаниям и компетенции.

Когда интересы психологического обследования или вмешательства требуют тесного сотрудничества с профессионалами из других областей, психолог должен обеспечить соответствующее взаимодействие так, чтобы оно было направлено на благо клиента.

Психолог должен быть чрезвычайно осторожным в своих заключениях и выводах (в особенности в письменных документах), учитывая возможность их неоднозначного восприятия, особенно в случаях обозначения уровней развития или выраженности у клиента тех или иных способностей, свойств или процессов. Отчет психолога должен быть ясным, точным, четким и понятным для адресата. Должны быть указаны границы предпринятых действий, степень достоверности полученной информации, постоянный или временный характер выявленных явлений, примененные методики и сведения о выполнившим работу профессионале.

Реклама услуг психолога должна осуществляться в сдержанной форме, с указанием профессиональной квалификации, области психологии и применяемых методов. Ни в коем случае не должны даваться какие-либо гарантии, превозноситься профессиональные достижения и перечисляться успешные случаи. Сообщение о себе неверных сведений и двусмысленной информации, которая, являясь ложной, может привести к ошибочному пониманию, является грубым нарушением профессиональной этики.

5.2. Права и обязанности психолога образования

Несмотря на довольно значительный период времени, прошедший с момента введения должности психолога в учреждениях образования, многие их руководители и сами начинающие специалисты до сих пор затрудняются в определении своего правового статуса. Реальная практика показывает, что существующие нормативно-правовые материалы оказываются для них труднодоступными. Ис-

пользуя анализ сложившегося опыта и опираясь на документы, представленные в нашем пособии, психолог может довольно четко сориентироваться в своих правах и обязанностях.

Практический психолог – это специалист с высшим образованием, уравниваемый в отношении оплаты труда, присвоения разряда, продолжительности отпуска, пенсионных гарантий, а также других профессиональных прав и гарантий с педагогическим персоналом образовательных учреждений (вне зависимости от места его работы, будь то образовательные учреждения – детские сады, школы разного профиля, детские дома, интернаты и другие или районные, городские, областные, региональные психологические центры образования).

На должности практического психолога могут работать специалисты с базовым психологическим образованием, а также лица, имеющие высшее образование и прошедшие специальную переподготовку в области детской практической психологии, психологической службы образования в объеме не менее 1200 часов на факультетах и курсах переподготовки кадров. Программы обучения, переподготовки и повышения квалификации проходят профессиональную экспертизу в Экспертном совете по подготовке практических психологов образования при Министерстве образования Российской Федерации и утверждаются Управлением высших учебных заведений упомянутого министерства.

Должности практических психологов устанавливаются следующим образом: не менее одного психолога в каждом образовательном учреждении, включая районные, городские, областные, региональные центры психологической службы образования, являющиеся сетевыми учреждениями образования Российской Федерации. В образовательных учреждениях, имеющих более 500 воспитанников (учащихся), количество ставок увеличивается.

Практические психологи образования имеют двойное подчинение: по административной и профессиональной линиям. Административное управление осуществляется отделами психологической

службы республиканских, региональных, городских и районных управлений и департаментов образования, руководителями образовательных учреждений; профессиональное – через сеть психологических центров разного уровня.

Рабочее время специалиста устанавливается с учетом норм практической психологической работы с детьми разных возрастов и различными категориями взрослых.

Продолжительность рабочего времени психолога на предприятиях, в организациях и учреждениях определена статьей 42 КЗОТ РФ и составляет 40 ч. в неделю. Однако для отдельных категорий работников согласно статье 45 КЗОТ РФ установлена сокращенная недельная нагрузка. К ним относятся и педагоги-психологи образовательных учреждений, так как в соответствии со статьей 55 Закона Российской Федерации «Об образовании» (в редакции 1996 г.) все педагогические работники учреждений образования пользуются правом на сокращенную 36-часовую рабочую неделю, а согласно приложению 1 к Приказу Министерства образования и Госкомвуза Российской Федерации от 31 августа 1995 г. № 463/1268 педагоги-психологи считаются педагогическими работниками. Этим правом пользуются педагоги-психологи образовательного учреждения любого типа и вида, независимо от ведомственной принадлежности и формы собственности (государственного, муниципального, негосударственного).

В отношении школьных психологов необходимо упомянуть об учебной нагрузке, которую зачастую путают с продолжительностью рабочего времени. Если обратиться к тарифно-квалификационным характеристикам педагога-психолога, то мы не найдем в них обязанности иметь педагогическую нагрузку, то есть вести уроки. Последнее рассматривается как совмещение профессий и может осуществляться с согласия администрации и самого психолога. Если объем педагогической нагрузки не превышает 240 ч. в год, то увеличения рабочего времени не происходит и такая работа осуществляется одновременно с основной, причем ее распределение по дням, неделям и

месяцам может быть произвольным. Если же учебная нагрузка больше, то продолжительность рабочего времени соответственно увеличивается.

Сокращенная продолжительность рабочего времени не влечет за собой снижения размеров оплаты труда, ограничения продолжительности отпуска, исчисления трудового стажа и других трудовых прав граждан.

С понятием рабочего времени тесно связано понятие рабочего дня. Продолжительность последнего зависит от того, в условиях какой недели (пятидневной или шестидневной) работает организация. В соответствии со статьей 46 КЗОТ РФ это устанавливается администрацией предприятия, учреждения совместно с профсоюзным комитетом и по согласованию с органами местного самоуправления.

Продолжительность рабочего дня при шестидневной рабочей неделе и недельной норме 36 часов не может превышать 6 часов. При пятидневной рабочей неделе она определяется правилами внутреннего распорядка или графиком сменности, которые утверждаются администрацией по согласованию с профсоюзным органом, с учетом мнения трудового коллектива, специфики работы и соблюдения установленной продолжительности рабочего времени.

Время начала и окончания ежедневной работы определяется правилами внутреннего трудового распорядка и графиком сменности. Законодательство не содержит запрета на установление индивидуальных графиков работы.

Также нет в законе указаний на то, что вся работа специалиста должна проходить в стенах учреждения. В отношении психолога вполне естественно, что часть рабочего времени ему необходимо проводить в библиотеке или методическом кабинете, в различных медицинских и психологических учреждениях и т. п. Администрация вправе установить психологу такой режим работы, который позволял бы ему осуществлять свою служебную деятельность и вне пределов предприятия, учреждения, организации.

Психологам необходимо проявлять инициативу и обращаться к своей администрации с просьбой об установлении индивидуального графика работы. Он может быть закреплён в должностных обязанностях специалиста, правилах трудового распорядка или приказом администрации.

Выбор приоритетных направлений работы, соотношение различных ее видов определяются потребностями образовательного учреждения и количеством штатных и внештатных единиц психологов, которыми оно располагает.

Для психолога в образовательном учреждении выделяется специальный кабинет, обеспечивающий необходимые условия для проведения диагностической, консультативной, развивающей и коррекционной работы.

Районные, городские, областные и региональные центры оборудуют рабочие места психологов и других специалистов в соответствии с их функциональными обязанностями. Методическое, аппаратное и материальное обеспечение городских, областных и региональных центров осуществляется за счет соответствующих статей бюджета образовательных учреждений.

Оформление и содержание кабинета в образовательном учреждении оплачивается практическому психологу в соответствии с нормативами, установленными для педагогов-предметников.

Практические психологи представляют отчет о проводимой работе по административной и профессиональной линиям в соответствии с формами отчетности, утвержденными Министерством образования Российской Федерации. Отчет психологической службы образовательного учреждения включается в соответствующую документацию образовательного учреждения, центров психологической службы и органов управления образованием.

Права педагога-психолога:

1) быть членом педагогического совета ДООУ с правом решающего голоса;

2) принимать участие в заседаниях структурных подразделений учебного заведения по обсуждению результатов исследования конкретных личностей и коллективов, по вопросам создания и функционирования педагогического коллектива и коллективов детских групп и классов, организации различных форм дифференцированного обучения, аттестации педагогов и др.;

3) обращаться в администрацию образовательного учреждения и его общественные организации с предложениями по созданию условий, необходимых для успешного функционирования психологической службы, совершенствования обучения, воспитания и развития детей и подростков, сохранения их психического здоровья;

4) изучать любую документацию по организации учебно-воспитательного процесса, личные дела детей, воспитателей и других работников учебного заведения;

5) выбирать формы и методы работы с детьми и их родителями, педагогами и другими работниками, выделять приоритетные направления, устанавливать очередность, продолжительность и характер работ; проводить в коллективе учебного заведения групповые и индивидуальные психологические обследования;

6) давать рекомендации заинтересованным лицам по вопросам рационального подбора, расстановки кадров, выбора кандидатур на административные должности, по оптимизации нагрузки преподавателей и учащихся, профилактике и разрешению конфликтных ситуаций, методике комплектования учебных групп и вопросам демократизации и гуманизации педагогического процесса.

Практический психолог имеет статус независимого эксперта-консультанта по психологическим проблемам обучения и воспитания:

1) все его действия, затрагивающие административные полномочия или выполнение намеченных руководством учебного заведения планов, предварительно согласовываются с руководителем образовательного учреждения;

2) указания и рекомендации по профессиональной линии осуществляются представителями региональных центров психологической службы (районными, городскими, областными и т. д.);

3) выполнение распоряжений руководителя образовательного учреждения, не находящихся в противоречии с психологической наукой и практикой, должно обеспечиваться наличием у психолога соответствующих профессиональных возможностей и средств и не ставить под угрозу выполнение утвержденных педагогическим советом планов и программ психологической службы;

4) работа практического психолога определяется целями, задачами и принятыми программами психологической службы и включает повышение профессиональной компетентности, изучение литературы, освоение психодиагностических методов, их апробацию и т. п. Распорядок дня согласуется с общим расписанием учебного заведения и утверждается руководителем;

5) администрация имеет право расширить полномочия психолога в пределах его функциональных обязанностей представленными ему временным положением и решением педагогического совета.

Перечень основных нормативных документов, регламентирующих деятельность практического психолога образования, поможет ему организовать свою деятельность на правовой основе и быть убедительным в работе с администрацией учреждения.

Документы, регламентирующие работу психолога в системе образования

1. Закон Российской Федерации № 3266-1 от 10.06.92 (в ред. Федерального закона от 13.01.96 № 12-ФЗ) «Об образовании» (статьи 53, 54, 55, 56).

2. Инструктивное письмо № 16 от 27.04.89 Госкомитета СССР по народному образованию «О введении должности психолога в учреждениях народного образования».

3. Приказ № 475 от 12.06.89 Госкомитета СССР по народному образованию «Об эксперименте по введению «телефона доверия» для учителей и учащихся»

4. Приказ № 616 Госкомитета СССР по народному образованию от 19.09.90 «Об утверждении положения о психологической службе в системе народного образования»

5. Инструктивное письмо Министерства образования РФ № 10/32 от 12.01.93, в котором содержатся рекомендации по организации труда психологов учреждений образования.

6. Письмо Министерства образования РФ от 12.01.93 № 10/32-Т «Об оплате труда работников образовательных учреждений».

7. Постановление Правительства РФ от 13.09.94 № 1052 «Об отпусках работников общеобразовательных учреждений и педагогических работников других учреждений, предприятий и организаций», введенное в действие Приказом № 360 Министерства образования РФ.

8. Решение коллегии Министерства образования РФ от 29.03.95 № 7/1 «О состоянии и перспективах развития службы практической психологии образования в Российской Федерации».

9. Приложение 1 к решению коллегии Министерства образования РФ от 29.03.95 № 7/1 «Проект положения о службе практической психологии образования в Российской Федерации».

10. Приложение 2 к решению коллегии Министерства образования РФ от 29.03.95 № 7/1 «Проект положения о статусе практического психолога службы практической психологии образования».

11. Приказ № 463/1268 Министерства образования РФ и Госкомитета РФ по высшему образованию от 31.08.95 «Об утверждении тарифно-квалификационных характеристик (требований) по должностям работников учреждений образования, объемных показателей по отнесению учреждений образования к группам по оплате труда руководителей»

12. Тарифно-квалификационные характеристики по должностям работников учреждений и организаций образования.

13. Приказ № 622/1646 Министерства образования РФ и Госкомитета РФ по высшему образованию от 14.12.95 «Об утверждении рекомендаций по определению уровня квалификации педагогических и руководящих работников. Требования к квалификации этих работников при присвоении им квалификационных категорий и внесении изменений в Приказ Министерства образования Российской Федерации и Государственного комитета Российской Федерации по высшему образованию от 31.08.95 №463/1268».

14. Приложение-1 к Приказу Министерства образования РФ и Государственного комитета по высшему образованию РФ от 14.12.95 № 622/ 1646 «Рекомендации по определению уровня квалификации педагогических и руководящих работников государственных, муниципальных учреждений образования Российской Федерации по установлению оплаты труда по ЕТС».

15. Приложение 4 к Приказу Министерства образования РФ и Государственного комитета по высшему образованию РФ от 14. 12.95 № 622/ 1646.

Об использовании рабочего времени педагога-психолога образовательного учреждения.

Инструктивное письмо министерства общего и профессионального образования РФ от 1 марта 1999 г., № 3

Минобразованием России в результате обмена информацией как с органами управления образованием субъектов Российской Федерации, так и с руководителями государственных и муниципальных образовательных учреждений системы общего профессионального образования установлено:

– неэффективное использование рабочего времени педагога-психолога при существующих нормативных документах, регламентирующих его деятельность;

- отсутствие возможности постоянного и систематического повышения своей профессиональной компетенции, что приводит к снижению эффективности деятельности педагога-психолога в образовательных учреждениях различных типов и видов;

- при существующей организации деятельности педагога-психолога происходит быстрая профессиональная дисквалификация его как специалиста, вследствие чего в отдельных регионах Российской Федерации отмечается заметная текучесть психологических кадров.

Исходя из вышеизложенного, руководителям государственных и муниципальных образовательных учреждений следует руководствоваться тем, что нагрузка педагога-психолога в образовательных учреждениях составляет 36 часов в неделю, как у всех категорий педагогических работников образовательных учреждений (Закон Российской Федерации «Об образовании», статья 55, пункт 5), из них:

- индивидуальная групповая работа с обучающимися воспитанниками, консультативная работа с учителями, воспитателями и родителями обучающихся воспитанников составляет 24 часа в неделю;

- подготовка к индивидуальной и групповой работе, обработка, анализ, обобщение результатов деятельности, интерпретация полученных данных и заполнение отчетной документации, затраты времени на повышение профессиональной компетенции педагога-психолога составляют 12 часов в неделю, что не требует обязательного присутствия педагога-психолога в образовательном учреждении.

Руководителям органов управления образованием субъектов Российской Федерации при осуществлении инспекционных проверок рекомендуется использовать установленное распределение рабочего времени педагога-психолога как критерий оценки эффективности его деятельности.

Квалификационная характеристика педагога-психолога

Должностные обязанности педагога-психолога. Психолог проводит работу, направленную на обеспечение психического здоровья и развития детей и подростков. Выявляет условия, затрудняющие становление личности, и посредством психопрофилактики, психодиагностики, психокоррекции, консультирования и реабилитации оказывает помощь детям, учителям, родителям (или лицам, их заменяющим) в решении личностных, профессиональных и других конкретных проблем. Проводит психолого-педагогическую диагностику готовности детей к обучению при переходе из одной возрастной категории в другую и выборе соответствующего уровню психического развития личности типа образовательной программы.

Совместно с воспитателем планирует и разрабатывает развивающие и психокоррекционные программы учебной деятельности с учетом индивидуальных и половозрастных особенностей детей.

Выполняет профориентационную работу, способствует самостоятельному и осознанному выбору профессии с учетом ценностных ориентаций, способностей и возможностей, жизненных планов и перспектив личности, а также развивает у молодежи готовность к достойной ориентации в различных жизненных ситуациях. Содействует поиску, отбору и творческому развитию особо одаренных детей и подростков.

Выявляет детей с эмоциональными и интеллектуальными задержками развития, оказывает социально-психологическую поддержку детям с отклонениями в умственном и физическом развитии. Осуществляет первичную психологическую профилактику алкоголизма и наркомании среди подростков, проводит психологическую экспертизу и психолого-педагогическую коррекцию отклоняющегося и асоциального поведения. Участвует в работе психолого-медико-педагогических комиссий, комиссий по социально-правовой защите детей и подростков, сотрудничает с территориальными службами занятости и центрами профориентаций.

Формирует психологическую культуру детей, учителей и родителей (лиц, их заменяющих), в том числе и культуру полового воспитания.

Консультирует по проблемам развития образовательного учреждения его руководителей и сотрудников, повышает социально-психологическую компетентность детей, учителей, родителей.

Психолог должен знать Закон Российской Федерации «Об образовании», Всеобщую декларацию прав человека, Конвенцию о правах ребенка, нормативные документы по вопросам обучения и воспитания детей и подростков; основы законодательства в области охраны труда, здравоохранения, профориентации, занятости населения и его социальной защиты.

1. 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», то есть 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 пси-

хопрофилактических методов и средств, обоснованность даваемых рекомендаций.

2. Психолог несет ответственность за сохранение протоколов обследований, документации службы, оформление их в установленном порядке.

Присвоение квалификационных категорий осуществляется по инициативе психолога в процессе его аттестации. При этом он проходит внутреннюю (по месту работы), внешнюю (в профессиональном сообществе) экспертизу и самооценку профессиональной компетентности. Он должен продемонстрировать как теоретические знания, так и практические умения и навыки, отраженные в результатах его профессиональной деятельности.

Обязательные специальные знания педагога-психолога:

– общая психология, педагогическая психология, психология личности и дифференциальная психология, детская и возрастная психология, социальная психология, медицинская психология (детская психология, нейропсихология, патопсихология, психосоматика);

– основы дефектологии; основы психотерапии, сексологии, психогигиены; основы профориентации, профессиоведения и психологии труда; основы психодиагностики, психологического консультирования и психопрофилактики, методы активного обучения, социально-психологического тренинга общения, современные методы индивидуальной и групповой профконсультации, диагностики и коррекции нормального и аномального развития ребенка.

5.3. Правила взаимодействия педагога-психолога с участниками учебно-воспитательного процесса

1. Общие правила:

– Проявлять искреннюю заинтересованность, доброжелательность по отношению к участнику учебно-воспитательного процесса

(УВП); уметь располагать к общению, вызывать интерес и желание сотрудничать.

– Строить свою работу на взаимном доверии и уважении личности участника УВП, независимо от его возраста, социального статуса и др.

– Проявлять веру в успех, в способность взрослого или ребенка справиться с ситуацией, проблемой, поддерживать веру в его собственные силы.

– Относиться к любой проблеме взрослого или ребенка как к объективно существующей.

– Уметь ориентироваться в сложившейся ситуации, быть беспристрастным в анализе событий.

– Быть корректным в процессе получения информации, осторожно ее использовать, соблюдать принцип конфиденциальности.

– Быть ответственным за выполнение взятых на себя обязательств.

– Формировать адекватное представление о работе практического психолога, областях его деятельности и компетентности.

2. Правила взаимодействия педагога-психолога с ребенком:

– Видеть индивидуальность ребенка, принимать его таким, какой он есть.

– Налаживать общение с ребенком на уровне, адекватном его возрастным и личностным особенностям.

– Давать рекомендации ребенку в корректной и доступной для него форме, причем рекомендации должны быть выполнимы.

– Проводить индивидуальную психологическую работу с ребенком до 14 лет с согласия родителей, кроме случаев обращения самого ребенка или при угрозе его здоровью (физическому и/или психическому).

– Производить ознакомление третьих лиц с информацией, полученной в рамках профессионального общения с ребенком (результатами диагностики и т. д.), с согласия самого ребенка, начиная с 10-

летнего возраста. При этом доводятся до сведения не результаты диагностики отдельного ребенка, а выводы и рекомендации. Учитывать ребенка принимать свои индивидуальные особенности, использовать их для достижения собственных целей.

3. Правила взаимодействия педагога-психолога с родителями:

– Помогать родителям в защите прав ребенка и его личностного достоинства, при необходимости информировать их о существующих правах ребенка и путях их соблюдения.

– Создавать у родителей мотивацию сотрудничества с психологом.

– Способствовать повышению родительской компетентности и активизации родительского потенциала для решения проблем ребенка.

– Запрашивать информацию о внутреннем мире родителей и их взаимоотношениях только в той мере, в какой это необходимо для осуществления психологического сопровождения развития ребенка.

– В случае необходимости передачи информации, полученной в рамках профессионального общения с родителями (результатами диагностики и т. д.), третьему лицу, делать это с согласия родителей, за исключением случаев, когда нераспространение этих сведений может нанести вред здоровью (физическому и/или психическому) их или ребенка.

4. Правила взаимодействия педагога-психолога с педагогами:

– Помогать педагогам в защите прав ребенка и его личного достоинства.

– Соблюдать позицию равенства и сотрудничества в общении с педагогами.

– Следить за новыми научно-практическими разработками в области педагогики с целью достижения наибольшего взаимопонимания при работе с педагогами.

– В случае необходимости передачи информации, полученной в рамках профессионального общения с педагогом (результатами диагностики и т. д.), третьему лицу (в том числе и администрации), де-

лать это с согласия педагога. Администрации и педагогам информация предоставляется либо в обобщенном виде, либо в виде рекомендаций и предложений.

– Содействовать профессиональной эффективности и личностной успешности педагога.

5. Правила профессионального самоотношения:

– Анализировать свое физическое и психическое состояние в процессе профессиональной деятельности.

– Стремиться к здоровому образу жизни, в частности, соблюдать режим труда и отдыха, поддерживать оптимальную работоспособность.

– Дозировать эмоциональную нагрузку, противостоять манипулированию, то есть быть готовым к психологической защите.

– Использовать профессиональное общение как один из способов повышения квалификации и как средство психогигиены.

– Регулировать объем своей работы в соответствии с нормативами профессиональной деятельности и своим психофизическим состоянием.

– Быть готовым к решению собственных проблем, в том числе при необходимости обращаться к другим специалистам (психологу, психотерапевту, психиатру).

– Использовать общественные объединения психологов для защиты профессиональных прав и интересов.

6. Качества, способствующие профессиональной эффективности деятельности педагога-психолога:

– Социально-психологическая компетентность как способность эффективно взаимодействовать с окружающими людьми в системе межличностных отношений, как умение ориентироваться в социальных ситуациях, правильно определять личностные особенности и эмоциональное состояние других людей, выбирать адекватные способы обращения с ними и реализовывать эти способы в процессе взаимодействия.

– Способность к индивидуализации как умение различать индивидуальные черты личности и в соответствии с ними изменять про-

цесс взаимодействия (например, при модификации коррекционно-развивающих программ).

– Эмпатия как способность к сочувствию, сопереживанию другим людям, к пониманию их состояния, как готовность оказать им посильную помощь (предполагает определение возможных путей выхода).

– Способность к саморегуляции как умение управлять собственным эмоциональным состоянием и мобилизовывать психические функции.

– Рефлексия как способность осознавать собственные потребности и мотивы, анализировать свои мысли, чувства и поступки, как способность к самопознанию.

– Толерантность как стрессоустойчивость, как отсутствие или ослабление реагирования на неблагоприятные факторы (проявляется в выдержке, самообладании).

– Эрудиция как общая информированность о различных областях жизнедеятельности общества и человека.

Факторы, препятствующие профессиональной эффективности деятельности педагога-психолога

– Низкий уровень мотивации труда, отсутствие осознания своей профессиональной миссии, недостаточная выраженность профессионально значимых качеств.

– Отстраненность и неумение воздействовать на участников образовательного процесса.

– Неумение выбрать оптимальную зону профессионального приложения.

– Стереотипность в работе, привязанность к одному подходу, категоричность.

– Оценочное отношение к личности и точкам зрения.

– Стремление к самоутверждению посредством клиента.

– Неадекватное видение своих прямых действий и их результатов. Отсутствие потребности в самореализации, саморазвитии.

Список литературы

1. Активные методы в работе школьного психолога : сб. научн. трудов. – М., 1991.
2. Андреева, Г. С. Практическая психология / Г. С. Андреева. – М., 2007.
3. Битякова, М. Р. Организация психологической работы в школе / М. Р. Битякова. – М., 1997.
4. Болотова, А. К. Прикладная психология / А. К. Болотова. – М., 2001.
5. Бурлинская, Г. В. Возрастное психологическое консультирование / Г. В. Бурлинская. – М., 1993.
6. Детская практическая психология / под ред. Т. Д. Марцинковской. – М., 2000.
7. Кузьмина, Е. Г. Основы психодиагностики / Е. Г. Кузьмина. – Орск, 1999.
8. Овчарова, Р. В. Практическая психология в начальной школе / Р. В. Овчарова. – М., 1996.
9. Овчарова, Р. В. Практическая психология образования / Р. В. Овчарова. – М., 2005.
10. Положение о психологической службе в системе народного образования.
11. Практическая психология образования / под ред. И. В. Дубровиной. – М., 1997.
12. Приложение к газете «1 сентября» «Школьный психолог».
13. Руководство практического психолога / под ред. И. В. Дубровиной. – М., 1997.
14. Руководство практического психолога. Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы / под ред. И. В. Дубровиной. – М., 1997.
15. Чиркова, И. И. Психологическая служба в детском саду / И. И. Чиркова. – М., 1998.
16. Широкова, Г. А. Справочник дошкольного психолога / Г. А. Широкова. – Ростов-на-Дону, 2004.
17. Этические стандарты психолога. – Мадрид, Испания, 1987.

Учебное издание

Елена Григорьевна Кузьмина

ДЕТСКАЯ ПРАКТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Учебное пособие

**Ведущий редактор
Е. В. Кондаева**

**Старший корректор
М. А. Сухарева**

**Ведущий инженер
Г. А. Чумак**

Подписано в печать 4.03.2010 г.
Формат 60х84 1/16. Усл. печ. л. 13,3.
Тираж _____ экз. Заказ _____

**Издательство Орского гуманитарно-технологического института
(филиала) Государственного образовательного учреждения
высшего профессионального образования
«Оренбургский государственный университет»**

**462403, г. Орск Оренбургской обл., пр. Мира, 15 А
Тел. 23-56-54.**