

Образование
Педагогические
науки

И. В. Дубровина

**ШКОЛЬНАЯ
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ
СЛУЖБА:
ВОПРОСЫ ТЕОРИИ
И ПРАКТИКИ**



Москва
«Педагогика»
1991

ББК 88.8
Д 79

Печатается по решению Редакционно-издательского совета
Академии педагогических наук СССР

Рецензенты:

О. А. Конопкин, член-корреспондент АПН СССР, доктор психологических наук,
Ю. М. Забродин, доктор психологических наук, профессор,
В. С. Мухина, доктор психологических наук, профессор

Дубровина И. В.

Д 79 Школьная психологическая служба: Вопросы теории и практики/Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР.—М.: Педагогика, 1991.—232 с.

ISBN 5-7155-0371-X

Монография посвящена теоретическим, методологическим и организационным проблемам школьной психологической службы. В ней представлены формы и методы работы психолога в школе, основные направления и содержание которой способствуют обеспечению полноценного психического развития каждого школьника. Даются практические рекомендации по организации психологической службы в школе.

Для специалистов в области психологии, школьных психологов, работников народного образования.

Д 4303000000(0303050000) — 057 27—91
005(01)—91

ББК 88.8

ISBN 5-7155-0371-X

© И. В. Дубровина, 1991

Введение

Монография посвящена разработке научных основ развития школьной психологической службы. Почему возникла эта проблема?

Формирование личности происходит прежде всего в школьные годы. Именно поэтому перед школой впервые так определенно и резко были поставлены задачи — уделять главное внимание развитию личности учащихся, уважать и изучать их индивидуальные особенности, создавать условия, обеспечивающие становление творческих способностей каждого конкретного школьника. Но как это делать?

Ситуация, в которой оказалась школа, крайне сложна и вызвана целым комплексом исторических, культурных, экономических, политических и социальных причин. Суть ее состоит в том, что многие составляющие системы обучения, такие, как введение классно-урочной системы, универсализация программ обучения и воспитания, уравнивание учеников по способностям и ориентация на некоего «среднего», интенсификация обучения, увеличение периода пребывания в школе до максимально возможного — 10—11 лет, практически исчерпали свои продуктивные возможности.

Более того, все отчетливее сказывается отрицательный «побочный» эффект этой системы — деиндивидуализация обучения, универсализация и чрезмерная коллективизация, сведение неформального общения учителя и ученика к минимуму, поглощение задач воспитания задачами передачи знаний, психофизиологические перегрузки, авторитаризм общения, заданный классно-урочной системой. В результате возникает глубокая неудовлетворенность учащихся общением со взрослыми. На наш взгляд, это свидетельствует о неблагоприятном духовном состоянии общества, о разрыве связи между старшими и младшими поколениями.

Все перечисленное привело к тому, что современная школа уже не справляется с задачей формирования целостной, гармонично развитой личности. Возникла острая необходимость указать трудности: а) осознать, б) научно проанализировать, в) наметить пути их преодоления.

Анализ и осознание того, что происходит в системе народного образования, показали, что в настоящее время школа испытывает значительные трудности, одна из причин которых видится в том, что обучение и воспитание весьма слабо опираются на комплекс

имеющихся психологических знаний о развитии ребенка и формировании его личности. При разработке учебно-воспитательных задач руководящие органы народного образования декларируют необходимость развития личности учащихся, но оценку деятельности школы и сейчас производят без учета психологических характеристик школьников, параметров их психического развития. Эффективность учебно-воспитательного процесса определяется обычно тем, что знают и умеют школьники. Это очень важно, но недостаточно, так как не выявляет полной картины психического и личностного развития ребенка, не раскрывает, в какой мере выученный материал становится достоянием личности, что дает усвоение того или иного учебного материала для дальнейшего развития мышления, способностей, убеждений ученика. Иными словами, остается неясным, насколько эффективен сам учебно-воспитательный процесс.

Учитель не всегда может выявить (и в этом нельзя его винить) причины различного рода трудностей в учебно-воспитательной работе с учащимися разного возраста, предупредить и преодолеть отклонения в интеллектуальном и личностном развитии школьников, помочь им в решении конфликтных вопросов и ситуаций. Полагаясь на свой опыт и интуицию, учителя нередко оценивают личность ученика без достаточной информации о нем, без понимания истинных мотивов его поступков и действий, используя в основном свои впечатления о ребенке. Учитель часто не знает (да и не может знать) в достаточной степени способностей, интересов, своеобразия личности ученика, а ученик не чувствует с его стороны индивидуального, доброжелательного лично-к-нему внимания. Именно в этом, а не в учебных площадях и компьютерах, заключен корень психолого-педагогических проблем (неуспеваемость, закомплексованность, тревожность, перегрузка и т. п.). Школа не обеспечена специалистами и средствами для получения разносторонних достоверных данных о психологических особенностях, об уровне психического развития каждого ученика.

Советскими учеными проведены фундаментальные исследования, позволившие изучить закономерности психического и личностного развития детей и школьников разного возраста. Однако общество на современном этапе своего развития требует от психологической науки большей связи с жизнью, с практикой, решения в совместной работе с педагогами задач воспитания подрастающего поколения. Это предполагает значительное улучшение всей системы изучения психического развития школьников, их интересов, способностей, профессиональных склонностей, обеспечивающей индивидуальный подход к учащимся, создание в школе психологического климата, благоприятного для творческого роста учеников.

Специально проведенный анализ процесса и результатов внед-

рения психологических знаний в практику школы показал, что традиционный путь — непосредственное использование учителем психологических рекомендаций — часто оказывается неэффективным, ибо оно прежде всего требует высокого уровня профессиональной психологической подготовки. Эта задача может быть решена только путем введения специального аппарата психологической службы в школу. В лице школьных психологов народное образование получает специалистов, одной из основных задач которых и является внедрение новейших достижений детской и педагогической психологии в повседневную практику школы.

Именно компетенция практического школьного психолога позволяет своевременно фиксировать качественные изменения в психическом развитии учащихся, знать их возрастные и индивидуальные особенности и помогать на основе этого педагогическому коллективу школы максимально эффективно использовать средства и методы учебно-воспитательной работы. Психологическая служба школы, основанная на фундаментальных исследованиях по возрастной и педагогической психологии, существенно поможет улучшению воспитания и обучения детей.

Наконец, еще одной причиной, определившей наше обращение к проблеме создания научных основ психологической службы, является ее неразработанность как в теоретико-методологическом, так и в конкретно-эмпирическом плане. Мы имеем в виду вопросы, связанные с построением базирующихся на принципах отечественной методологии моделей психологической службы школы, разработкой ее содержания, выявлением основных направлений деятельности практических психологов в школе, их научно-методического оснащения.

В настоящее время уже во многих республиках и городах нашей страны работают школьные психологи — кто в контексте экспериментов, проводимых научно-исследовательскими институтами, кафедрами университетов и пединститутов, кто в порядке личной инициативы, совпадающей с потребностями и заинтересованностью той или иной школы или интерната, причем с уверенностью можно прогнозировать прогресс в развитии психологической службы в системе народного образования страны. Все школьные психологи — и работающие сегодня, и будущие — остро нуждаются в инструментарии для своей работы, начиная с конкретного методического материала и кончая серьезными научными обобщениями принципов, задач, способов, средств деятельности школьной психологической службы.

В данной книге сделана попытка представить целостную концепцию этой службы. Разработка концепции опирается на психологический анализ состояния учебно-воспитательной ситуации в современной школе, на результаты теоретических и прикладных исследований по вопросам практической психологии, полученные в лаборатории школьной психологической службы НИИ общей

и педагогической психологии АПН СССР, на опыт организации и проведения многолетнего эксперимента по введению в школу должности психолога, обобщение конкретной работы практических психологов, участвовавших в эксперименте.

В книге обобщены итоги исследований, выполненных автором или под его руководством на протяжении 15—20 лет. В качестве средства изучения индивидуальных особенностей развития школьников использовано лонгитюдное исследование, материалы которого позволили разработать новый подход к проблеме способностей, основанный на выявлении объективно и субъективно значимых способностей, определить их роль в становлении индивидуальности школьника.

В качестве **теоретического основания** работы нами взяты основные методологические принципы советской психологии — деятельности и развития, рассматриваемые применительно к функционированию психологической службы школы как своеобразного поля взаимодействия практического детского психолога с учащимися разного возраста, их учителями и родителями, а также развиваемые в советской возрастной и педагогической психологии представления об условиях психического развития ребенка, об основных характеристиках возрастных периодов детства, о закономерностях формирования личности, которое происходит в онтогенезе и определяется как целенаправленной системой общественных воздействий, так и индивидуальными особенностями растущего человека.

Приступая к исследованию, мы предположили, что:

школьная психологическая служба должна быть направлена на формирование целостной личности, индивидуальности ребенка на основе выявления области оптимального развития способностей каждого учащегося;

основной задачей школьной психологической службы, которой соответствует в наибольшей степени психопрофилактическая работа школьного психолога, является обеспечение психологических условий, необходимых для полноценного психического развития учащихся и формирования их личности;

школьную психологическую службу можно рассматривать как интегральное образование, существующее в единстве трех взаимосвязанных аспектов — научного, прикладного и практического.

И поставили перед собой следующие задачи:

1. Определить предмет школьной психологической службы.
2. Сформулировать цели, задачи и научно-организационные принципы функционирования школьной психологической службы.
3. Разработать основные направления развития школьной психологической службы и дать содержательную характеристику основных видов деятельности школьного психолога.
4. Обосновать наиболее эффективную модель школьной

психологической службы.

5. Раскрыть взаимосвязь научной и практической психологии в контексте школьной психологической службы.

На решение перечисленных задач была направлена наша работа. Основные результаты мы видим в:

научной аргументации тезиса о том, что на современном этапе развития народного образования в нашей стране введение школьной психологической службы является объективной необходимостью;

определении школьной психологической службы как теоретико-прикладного направления педагогической и возрастной психологии, существующего в единстве трех аспектов: изучения закономерностей психического развития и формирования личности школьника с целью разработки способов, средств и методов профессионального применения психологических знаний в условиях современной школы (научный аспект); психологического обеспечения процесса обучения и воспитания, включая составление учебных программ, создание учебников, разработку психологических оснований дидактических и методических материалов, психологическую подготовку учителей (прикладной аспект); непосредственной работы психологов в школе (практический аспект). Каждый из аспектов имеет свои задачи и своих исполнителей, обладающих определенной профессиональной подготовкой;

обосновании главной цели деятельности школьной психологической службы — максимального содействия психическому и личностному развитию школьников, основным фактором которого являются способности, как общие — база формирования всесторонне и гармонически развитой личности, так и специальные — основа формирования индивидуальности учащихся;

определении основной задачи практического психолога в школе как обеспечения психологических условий, способствующих полноценному психическому и личностному развитию каждого ребенка, нарушение которых мешает своевременной реализации возрастных и индивидуальных возможностей учащихся и ведет к необходимости коррекционной работы;

разработке содержания основных видов деятельности школьного психолога: психопрофилактики, психодиагностики, психокоррекции, развития, психологического консультирования и психологического просвещения, существующих в единстве и взаимодействии;

теоретически разработанном и экспериментально подтвержденном положении о том, что задаче содействия психическому развитию учащихся отвечает такая модель школьной психологической службы, которая предполагает работу практического психолога непосредственно в школе, где он имеет возможность сочетать изучение конкретного жизненного контекста развития

ребенка с углубленным анализом его индивидуальных психологических особенностей;

научно-практическом обосновании тезиса, что психологическая служба может развиваться максимально эффективно лишь в том случае, если она будет создана как неотъемлемая часть единой системы психологической службы народного образования в масштабах всей страны.

Мы рассматриваем разработку проблемы школьной психологической службы как начало работы над созданием научных основ детской практической психологии, ведущим звеном которой должна стать такая концепция личностного развития, которую можно было бы операционализировать для реальной работы с ребенком.

НАУЧНЫЕ ОСНОВАНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ

Проблема школьной психологической службы имеет серьезное теоретическое и практическое значение. От ее разработки во многом зависит решение такой ключевой для нашего общества задачи, как развитие свободного, активного, творчески мыслящего человека. Для качественного улучшения воспитания и образования подрастающего поколения нужна совместная работа педагогов и психологов, опирающаяся на комплекс полученных в психологических исследованиях знаний. На необходимость тесной и непосредственной связи педагогики и психологии, на особую роль психологии в практике обучения и воспитания указывал замечательный русский педагог К. Д. Ушинский: «... психология в отношении своей приложимости к педагогике и своей необходимости для педагога занимает первое место между всеми науками» (1974, т. I, с. 260).

В настоящее время приложимость психологии к педагогике предстает как проблема повышения эффективности учебно-воспитательного процесса в школе и других учебных заведениях. Советской психологической науке всегда была свойственна практическая направленность исследований. С. Л. Рубинштейн отмечал, что советская психология «становится наукой, органически включающейся в практику, потому что даже в самых высоких своих обобщениях она исходит из нее» (1976а, с. 156). Однако современный уровень науки требует определенного организационного воплощения любой формы научного исследования. Одним из перспективных путей реализации в практике народного образования научных достижений детской и педагогической психологии и выступает школьная психологическая служба.

В нашей стране ведутся оживленные дискуссии относительно сущности психологической службы школы, ее методологии, правомерности применения тех или иных методических приемов, основных функций, структуры организации и пр. (см. материалы «круглого стола»: «Психологическая служба в СССР», 1979, и «Психологическая служба в школе», 1983; материалы Всесоюзной конференции «Научно-практические проблемы школьной психологической службы», 1987, и др.). В зарубежной и отечественной литературе авторы нередко выступают с противоречивыми мнениями о предмете школьной психологической службы, ее основных задачах и содержании работы.

Современное состояние школьной психологической службы в нашей стране и за рубежом

Школьная психологическая служба возникла не сегодня, во многих странах она давно и успешно существует. Наиболее развита эта служба в США, где она начала развиваться с 1800-х гг. и в настоящее время является одной из наиболее жизненных и действенных дисциплин современной психологии.

Первыми психологами-практиками в США были экспериментальные психологи, изучавшие проблемы самовоспитания. Многие исследователи, как правило, включали обеспечение психологической службы в свои лабораторные эксперименты (G. Murphy, 1929). Но очень скоро основными функциями школьной психологической службы стали измерение и тестирование и главенствующей задачей — отбор детей для обучения по специальным программам (см.: N. E. Cutts, 1955).

Широкая практика тестирования в американских школах, и прежде всего тестов на определение коэффициента умственной одаренности (JQ), способствовала, в частности, возникновению и развитию службы «гайденс». С 1945 по 1960 г. в практику специалистов-консультантов службы «гайденс» прочно вошли батареи тестов. Применение службой «гайденс» метода тестирования в качестве основного инструмента своей деятельности сделало ее селективным механизмом американской школы (H. Peters, B. Shertzer, 1966).

Школьная психология традиционно существует как закрепленная законом, предписывающим иметь подобную службу в государственном департаменте образования. Этот департамент санкционирует выдачу свидетельств школьным психологам.

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

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

В 1960-х гг. была создана профессиональная организация школьных психологов (R. H. Tindall, 1979). Важное значение для развития школьной психологической службы имела конференция в Уэльсе в 1973 г. (W. H. Farling, J. Agner, 1979), на которой рассматривались вопросы о целях и роли школьной психологической службы, об этических и юридических ее основаниях, проблемы профессионализации школьного психолога, содержание программ

обучения школьного психолога и т. д. (J. E. Ysseldyke, 1982). В 1980-х гг. в США была организована Национальная ассоциация школьных психологов (NASP).

Многие специалисты начали пересматривать измерение как единственное, что они могут сделать в решении проблем школьной психологии. Выделяются уже (J. L. Bardon, D. Q. Bennett, 1974) несколько уровней функционирования психологической службы. На первом производится главным образом тестирование с целью выделения и классификации учащихся для специального обучения, на втором работа направлена как на тех учащихся, которым необходимо специальное обучение, так и на тех, кто имеет умеренно выраженные учебные и поведенческие проблемы, третий уровень предполагает прямую психологическую помощь всем нуждающимся в ней учащимся и консультацию персонала школы по вопросам психологии развития. По мнению Ж. Л. Бардона (J. L. Bardon, 1982), собственно психологическая служба осуществляется, начиная со второго уровня, когда психолог переходит от подсчета и интерпретации баллов теста к психолого-педагогическому клиническому обследованию учащихся. Многие специалисты в настоящее время рассматривают измерение, тестирование лишь как один из компонентов более широкого поля деятельности психологической службы, в частности психологической консультации (J. R. Bergan, 1977; S. N. Elliott, W. C. Piersel, 1982; T. B. Gutkin, M. J. Curtis, 1982), а саму консультацию склонны рассматривать как основную профессиональную функцию школьного психолога (U. Barbanel, J. Hoffenberg-Rutman, 1974; V. L. Cook, J. G. Patterson, 1977; T. R. Manley, E. T. Manly, 1978; M. L. Meacham, P. D. Peckham, 1978).

По проблемам школьной психологической службы в США существует большая литература, укажем публикации сравнительно последних лет (F. White, M. Harris, 1961; A. Gottsegen, R. Gottsegen, 1963; S. W. Gray, 1963; E. Eiserer, 1963; R. E. Vallett, 1963; R. Reger, 1965; B. N. Phillips, 1966; H. A. Herron et al., 1970; A. Holt, F. Kicklighter, 1971; H. Magary, 1972; U. G. Fein, 1974; J. L. Bardon, R. D. Wender, 1974; H. Phye, D. Reschly, 1979; J. Meyers et al., 1979; J. C. Conoley, 1980; K. R. Reynolds, T. B. Gutkin, 1982; T. R. Kratochwill, 1982; A. Hund, 1983; T. Oakland, 1987). Несмотря на то что представление о функциях школьного психолога во многом меняется, ядро его работы и сейчас составляют психодиагностические и измерительные функции (E. B. Rago, 1982), описание исследований в этом направлении доминирует в литературе по психологической службе (см.: J. H. Clark, C. R. Reynolds, 1981).

Значительная информация о том, что сделано в области школьной психологической службы и каковы перспективы ее развития, содержится в книге К. Рейнолдса и др. (C. R. Reynolds et al., 1984), в которой рассматриваются основы теории и практики современ-

ной школьной психологии в США. Так, в ней со ссылкой на «Руководство Национальной ассоциации школьных психологов по обеспечению психологической службы в школах» отмечается, что школьная психологическая служба относится к числу служб для клиентов, связанных с системой образования — от дошкольного до высшего образования, и основная ее цель — служить психическому здоровью и образовательным интересам детей и юношества. Это предполагает: а) психологическое и психолого-педагогическое измерение и оценку «школьного функционирования» детей и юношества; б) активные вмешательства психолога, направленные на обеспечение полноценного влияния школы на когнитивное, аффективное и социальное развитие; в) помощь педагогическому персоналу и родителям прежде всего в плане заботы о ребенке — специальные программы обучения персонала школы и родителей, советы им и т. п.; г) консультирование и совместную работу с персоналом школы и (или) родителями по проблемам учащихся, связанным со школой, и проблемам персонала школы как профессионалов (1984).

Таким образом, в хорошо организованной школьной психологической службе, первоначально предназначенной для отбора, селекции детей, все четче проявляются новые, прогрессивные тенденции, которые находят организационное воплощение и широкое практическое распространение в детской практической психологии.

Интересен опыт развития школьной психологической службы во Франции. Отцом французской школьной психологии называют Альфреда Бине, начавшего свои исследования в этой области еще в 1894 г. В 1897 г. выходит его работа, посвященная психологическим проблемам начальной школы (A. Binet, I. Vaschide, 1897).

В 1905 г. министерство образования Франции обратилось к Бине с просьбой психологически исследовать проблему детей, которые не в состоянии обучаться в школе по общей программе. В результате этого исследования появился знаменитый тест Бине — Симона, позволяющий выявлять детей с задержкой умственного развития. За этим последовало открытие специальных школьных классов для таких детей, а в 1909 г. организуется первая во Франции профессиональная школьная психологическая служба (Foucaut, 1923). В 1947 г. в Париже начала работать группа школьных психологов под руководством проф. А. Валлона. В отличие от тех задач, которые ставил перед школьной психологической службой А. Бине, А. Валлон полагал, что ее цель не в селекции детей по каким-либо признакам, а в психологической помощи каждому ребенку, в создании оптимальных условий обучения и воспитания всех без исключения детей.

В 1951 г. министерство образования Франции впервые представило описание функций школьных психологов. Этот документ был основой дискуссии на I и II Международных коллоквиумах по

школьной психологии, организованных ЮНЕСКО в Гамбурге соответственно в 1952 и 1954 гг. (W. D. Wall, 1958).

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

Потребность в школьных психологах на протяжении 50—60-х гг. нарастала, прежде всего вследствие значительного увеличения количества детей с задержками умственного развития и другими нарушениями, в результате чего министерство образования вновь было вынуждено обратиться к психологической науке и вновь, по существу, за психометрическими методами с целью селекции детей, не способных обучаться в массовой школе. Указанные задачи службы делают понятным тот факт, что она была сосредоточена именно в начальной школе, когда отбор детей для обучения в разных типах школ наиболее актуален.

Для решения этих задач в 1960 г. открываются четыре психологических центра — в Париже, Бордо, Гренобле и Безансоне. Однако начиная с 1970 г. преобладающей организационной формой деятельности школьной психологической службы во Франции становятся так называемые группы психолого-педагогической помощи — СААР (Les Groupes d' Aide Psycho-Pédagogique et la prévention, 1970, 1976). Подобная группа представляет собой команду, состоящую из одного специалиста по школьной психологии, одного специалиста по психологии обучения, одного специалиста по психомоторному развитию. Каждая такая бригада призвана обслуживать от 800 до 1000 учащихся, и хотя территориально располагается в какой-то одной школе, обслуживает, как правило, несколько.

Группы психолого-педагогической помощи, в которых работает подавляющее большинство школьных психологов, административно подчинены департаменту специального образования. Объектом деятельности этих групп являются в первую очередь дети дошкольного и младшего школьного возраста (2—12 лет), причем основное внимание уделяется работе с детьми 3—7 лет. В центре — проблемы обучения и поведенческие проблемы, которыми, соответственно, занимаются разные специалисты. Одна из основных задач — отбор детей, нуждающихся в особых формах и методах обучения. Проводятся также консультации родителей и педагогов по указанным проблемам (R. E. Feldman, 1979; N. Barthes, C. Coulbant, D. Lemersier, 1977).

С середины 80-х гг. начинается новый этап в развитии практической школьной психологии во Франции. В 1985 г. была создана рабочая группа, состоящая из представителей пяти различных организаций — членов Национальной ассоциации психологов (ANOP). Эта группа провела специальную работу по определению функций педагогического психолога во Франции. Было под-

черкнуто, что функции педагогического психолога, так же как функции любого практического психолога, должны включать в себя обслуживание потребностей клиента, однако подход педагогического психолога имеет свою специфику. Педагогический психолог имеет дело со всей психологической реальностью ребенка постольку, поскольку он может содействовать развитию всех сторон его личности; при этом педагогический психолог может подключать к этому процессу учителей и родителей. Специально подчеркивается, что педагогический психолог в своей работе может идти и против системы школьного и семейного воспитания, менять стандарты этого воспитания, если полагает, что они препятствуют прогрессивному развитию личности ребенка.

В настоящее время во Франции обсуждается проект реорганизации существующей практики работы школьных психологов и создания единой системы школьной психологической службы, направленной на помощь отдельным индивидам, группам и целым учреждениям и включающей следующие цели: предотвращать школьный неуспех, способствовать социальному научению и социальной адаптации детей, помогать детям с умственной отсталостью интегрироваться в общий поток учащихся (эта цель прямо противоположна той, что выдвигалась на предшествующих этапах развития службы, — отделять таких детей), содействовать общеобразовательному и профессиональному росту учащихся, повышать квалификацию учителей, социальных работников, администрации, других специалистов в области народного образования (G. E. Guillemard, 1989).

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

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

надо оценивать его всесторонне, как целое, как становящуюся личность.

Глубокую неудовлетворенность формальными психометрическими тестами давно уже выражают английские психологи (B. Simon, 1953; Э. Хейссерман, 1964, и др.). На конкретных примерах они демонстрируют субъективный характер и научную несостоятельность применяемых тестов, их ограниченность и искусственность. Одним из существенных недостатков тестового материала они, в частности, считают полное игнорирование эмоциональных моментов, которые в реальных жизненных ситуациях являются существенной частью поведения. Э. Стоунс (1984) пишет, что, к сожалению, методы распределения учеников по категориям и основанное на таком распределении отношение к ним все еще сохраняются во многих школах и колледжах Великобритании. Использование тестов приводит к разделению людей на тех, у кого высокий показатель JQ, и на тех, у кого он низкий. Однако, отмечает он, в последнее время растет число исследований, в которых вместо распределения людей по группам, рассматриваемым как состоящие из приблизительно одинаковых по психологическим характеристикам людей (слабоумные, тупые или плохо обучаемые), внимание фиксируется на конкретных трудностях научения, с тем чтобы выявить природу последних трудностей (там же, с. 404).

Определенный опыт организации и деятельности школьной психологической службы накоплен и в странах Восточной Европы (И. Шванцара, 1978; G. Witzlack, 1982; Utmutató a navelési tanácsadó munkájá hor, 1978; Z. Helus a kol., 1979; Z. Helus, 1979, 1982; U. Drews, E. Fuhrmann, 1982; В. Черны, 1983; Г. Витцлак, 1986; J. Hvozdič, 1986; Pedagógusok és pszichológusok, 1986; Vyhlaška, 1982, и др.). Здесь психологическая служба школы ставит перед собой задачи, решение которых направлено прежде всего не на констатацию уровня развития учащихся с целью отбора или селекции, а на получение психологической информации об учащемся или коллективе класса с целью создания условий, стимулирующих развитие (Г. Витцлак, 1986).

Психологическая служба школы в большинстве стран Восточной Европы функционирует в форме психолого-педагогических районных или областных Центров или Консультаций (подробнее о структуре службы см. далее). Эта служба — неотъемлемая составная часть системы народного образования и воспитания всех детей, подростков и юношества. Так, в Чехо-Словакии в 1980 г. разработано положение о консультациях по вопросам воспитания, которое вошло в Закон о школе, изданный правительством. В Венгрии издана инструкция для консультаций по вопросам воспитания (см.: Utmitató a navelési..., 1978), утвержденная руководящими органами народного образования.

Основное содержание психологической службы — помощь в

обеспечении развития здоровой личности, коррекция разного рода затруднений в развитии личности, проблемы профессиональной ориентации. Доминирующая функция психолога-консультанта, например, в Чехо-Словакии заключается в психодиагностической деятельности. Ее результатом служит диагностическое заключение, из которого вытекают последующие рекомендации. Психолог может рекомендовать организационные меры — зачисление ребенка в специальную или вспомогательную школу, в специальные классы в рамках начальной школы, специальный детский сад и т. д. Он может предложить наиболее подходящий тип обучения, оптимальную область для выбора профессии. Психолог может рекомендовать применение подходящих методов воспитания и обучения в семье и школе, различные формы психотерапии, врачебное обследование (психоневрологическое, логопедическое и др.).

Большое место в консультациях занимает определение у всех детей готовности к обучению в школе, так называемой школьной зрелости, за год до поступления ребенка в школу (в этой стране дети начинают учиться с 6 лет). В зависимости от уровня развития ребенка психолог дает соответствующие рекомендации: начать посещение школы до достижения 6-летнего возраста, поступать в I класс в обычные сроки, приступить к учению в выравнивающем I классе, отложить поступление ребенка в школу на один год, направить в особую школу (например, для плохо говорящих и т. п.). Родителям и воспитателям детских садов даются рекомендации по развитию тех детей, у которых обнаружена недостаточная готовность к обучению в школе. Через год, перед самым поступлением в школу этих детей обследуют еще раз. И чешские и словацкие педагоги и психологи считают, что приблизительно 16 % детей, которые по закону должны были бы начать посещение школы, в психическом отношении оказываются еще не полностью к нему готовыми. Поэтому своевременная оценка психологической готовности детей к обучению в школе — один из основных видов деятельности по предупреждению трудностей в обучении.

В Консультациях или Центрах диагностируют различного типа трудности, связанные с учебой в школе. Среди учащихся, испытывающих трудности в обучении, оказываются также дети с первичными отклонениями в развитии на основе легких форм задержки умственного развития. Оптимальное развитие этих детей во многом зависит от правильного заключения психологического обследования, результат которого ведет к соответствующим рекомендациям условий и методов воспитания и обучения. Занимаются и с теми учащимися, у которых имеются проблемы личностного характера, трудности в поведении, воспитании. Работники Центров считают, что «проблемных» учащихся в основных школах около 30 %. Квалифицированное психологическое обследование трудных и педагогически запущенных детей выясняет причины

их проблемности и намечает определенные рекомендации в работе с ними.

2033660
Следует подчеркнуть, что психологические Консультации и Центры в основном занимаются решением конкретных проблем, с которыми к ним приводят ребенка родители или учителя. Это особенно четко представлено в венгерской инструкции для консультаций по вопросам воспитания, вменяющей в обязанности психолога заниматься проблемами, связанными с наблюдаемыми в поведении ребенка отклонениями от нормы, которые не могут быть исправлены обычными педагогическими средствами (например, агрессивное поведение, продолжительное беспокойство, невнимательность, наблюдаемая долгое время, и т. д.); с проявлениями в поведении ребенка чрезмерной чувствительности, робости, замкнутости, боязни школы, ответов на уроке и пр.; систематическими кражами, ложью ребенка дома или в школе; побегами ребенка из дому или из школы; внезапными изменениями в поведении ребенка: хороший ученик начинает плохо учиться; низкими результатами учения, которые значительно хуже тех, каких бы он мог добиться при своих способностях; затруднениями по усвоению одного из учебных предметов; отсутствием интереса к учебе в школе; нарушениями речи нервного характера — заикание, скороговорение; жалобами ребенка или родителей на систематические головные боли, бессонницу, беспричинную утомляемость и т. п.

Таким образом, психологическая служба системы народного образования в странах Восточной Европы имеет большое значение в деле воспитания и обучения детей, подростков и юношей. Однако в большинстве случаев она оторвана от самой школы. Практические психологи в консультациях работают с отдельными детьми, которых приводят к ним родители или учителя. Поэтому, с одной стороны, обследование ребенка происходит вне контекста его школьной жизни со всем многообразием взаимоотношений, успехов — неуспехов, радостей — разочарований и т. п., а с другой стороны, многие дети, которых не привели в консультацию, остаются вне поля внимания психолога.

В нашей стране первые попытки практического использования психологии в обучении и воспитании детей возникли еще на рубеже XIX—XX вв. и связаны с так называемой педологией, которую И. А. Арямов (1928) определял как науку о развивающемся, растущем человеке, охватывающую все его социально-биологические особенности и в которой М. Я. Басов видел «... научный синтез всего того, что составляет существенные результаты отдельных научных дисциплин, изучающих развивающегося человека...» (1931, с. 18).

В нашу задачу не входит содержательный анализ деятельности педологов. Отметим лишь, что предмет педологии, несмотря на многочисленные дискуссии, определен не был и попытки найти специфику педологии, несводимую к содержанию смежных с нею

наук, успеха не имели. Кроме того, в 30-е гг. большое место стали занимать работы, посвященные измерению психического развития детей. Многие крупные педагоги, педологи и психологи (Н. К. Крупская, К. Н. Корнилов, Л. С. Выготский, М. Я. Басов, А. Б. Залкинд, С. С. Моложавый, Г. А. Фортунатов и др.) решительно возражали против широкого использования в школе тестов, «научная обоснованность которых была весьма ненадежна, а в ряде случаев просто сомнительна» (Новое педагогическое мышление, 1989, с. 18). А. В. Петровский (там же, с. 18) замечает: «Так и получалось — педологи-теоретики возражали, а педологи-практики, невзирая на эти возражения, широко использовали тесты в школе, что вело во многих случаях к необоснованным выводам по поводу умственного развития детей, переводам в специальные школы и т. д. На это и было указано в постановлении ЦК от 4 июля 1936 г.» (имеется в виду постановление «О педологических извращениях в системе наркомпросов»).

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

Резкая критика педологии повлекла за собой отрицание всего положительного, что было сделано советскими учеными, так или иначе связанными с педологией. А сделано ими было очень много. Ряд исследований П. П. Блонского, работы Л. С. Выготского и его сотрудников по изучению проблем детской психологии заложили фундамент современного научного знания о психическом развитии ребенка. Тенденциозное толкование постановления о педологии, недостаточно дифференцированный подход ко всем исследованиям, называвшимся педологическими, причинили значительный ущерб развитию детской психологии, на многие годы затормозили развитие таких ее разделов, как изучение закономерностей возрастного развития, психодиагностика, практическая психология и др. (А. В. Петровский, 1984; Развитие и современное состояние..., 1975).

И только с конца 1960-х гг. у нас возобновился активный поиск форм практического участия психологов в работе школы. Это стало возможным потому, что в психологии и педагогике возникли необходимые теоретические и практические предпосылки. Некоторые из них отмечает Х. Й. Лийметс (1983): внедрение системного подхода к психологическому и педагогическому анализу процессов развития личности; выявление некоторых общих закономерностей психического развития и разработка средств диагностики уровня развития; подход к воспитанию как процессу управления развитием и понимание взаимосвязей индивидуального и коллективного в развитии; углубление интеграционных процессов научного знания на уровне педагогики; улучшение психологичес-

кой подготовки будущих учителей и другое.

Впервые у нас школьная психологическая служба начала создаваться в Эстонии (руководители Х. Й. Лийметс и Ю. Л. Сыэрд), где психологи работают в спецшколах для трудных подростков с 1975 г., а в некоторых общеобразовательных школах (в порядке эксперимента) — с 1980 г. В настоящее время подобная работа ведется в различных регионах страны, однако она не получила еще своего организационного оформления, противоречива в определении задач, целей, методов и форм своей деятельности. О психологической службе как таковой говорить пока не приходится, есть в разных городах и республиках отдельные теоретические разработки, чаще — организация практического опыта использования психологии в практике школы (Ю. К. Бабанский, 1983; Е. Д. Божович, 1983; Э. Р. Гречкина, 1983; В. В. Давыдов, Д. И. Фельдштейн, Д. Б. Эльконин, 1979; И. В. Дубровина, 1984, 1986, 1987; Х. Й. Лийметс, 1983; А. М. Прихожан, 1987; Ю. Л. Сыэрд, 1983, 1987; Н. Ф. Талызина, И. Г. Салмина, 1987, и др.).

Большое значение для развития представлений о школьной психологической службе имел «круглый стол» «Психологическая служба в школе», который был организован журналом «Вопросы психологии» в 1983 г. В том же году прошла всесоюзная конференция в Таллинне. Целью конференции являлись анализ результатов ведущихся во многих городах и республиках страны экспериментов по созданию школьной психологической службы, определение уровня ее теоретико-методической обеспеченности и обсуждение организационных вопросов по дальнейшему развертыванию психологической службы в стране.

В 1984 г. в Москве в Институте психологии АН СССР состоялась I Всесоюзная конференция по проблемам психологической службы в СССР. В рамках конференции работала секция «Психологическая служба школы». В центре внимания участников секции стояли вопросы психологического обеспечения учебно-воспитательного процесса школы. В докладах и выступлениях подчеркивалось, что организация психологической службы на всех уровнях системы народного образования — детский сад, школа, ПТУ, педагогический институт — окажет существенную помощь в решении задач, поставленных в Основных направлениях реформы школы. В целом работа секции показала, что имеется определенный прогресс в развитии школьной психологической службы, что стала очевидной ее необходимость для системы народного образования. И в то же время существует много нерешенных проблем: отсутствует единое представление о содержании работы службы, нет органа, координирующего различные работы, ведущиеся в этой области, в результате чего опыт оказывается крайне дробным и разнонаправленным; отсутствует материально-техническое и методическое обеспечение службы.

Существенным этапом развития школьной психологической

службы в нашей стране стал разработанный в 1982 г. в Москве по инициативе АПН СССР и при содействии Министерства просвещения РСФСР эксперимент по введению в школу должности психолога. Научно-методическое обеспечение эксперимента осуществляла лаборатория научных основ детской практической психологии НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР. Цель эксперимента — разработка теоретических и организационных проблем, связанных с введением в школу должности психолога, создание модели школьной психологической службы для последующего внедрения ее в систему народного образования. В ходе эксперимента проверялись две основные модели этой службы: работа психолога непосредственно в школе (база эксперимента — школы № 67, 102, 146, 299, 654, 729, 848, детский дом № 50 Москвы); работа психологов при РОНО с целью оказания помощи всем школам района (база эксперимента — Краснопресненский и Калининский районы Москвы).

Теоретическое изучение проблемы и обобщение результатов работы школьных психологов позволили сформулировать цели и задачи школьной психологической службы, решить ряд вопросов, связанных с ее научно-методическим обеспечением, определить содержание и формы работы школьного психолога, его основные функции, права и обязанности, разработать систему психологической службы в народном образовании. На основе анализа результатов эксперимента разработано Положение о психологической службе народного образования (1989), которое широко используется в стране. На всесоюзной конференции «Научно-практические проблемы школьной психологической службы», проведенной лабораторией в 1987 г., были обсуждены теоретические, методические и научно-практические проблемы школьной психологической службы, определены основные направления деятельности психолога в школе, сформулированы дискуссионные, спорные вопросы, на которых необходимо сосредоточить первостепенное внимание психологов. Причем на этой конференции уже дискутировались вопросы не о том, нужна ли психологическая служба школы, а о том, как ее строить.

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

Научный анализ проблем и способов организации школьной психологической службы за рубежом и в нашей стране, обобщение работы школьных психологов, участников московского эксперимента, позволили нам разработать и обосновать научные и организационные подходы к созданию школьной психологической службы в системе народного образования.

Предмет школьной психологической службы

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

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

Прежде всего следует определить предмет школьной психологической службы. Существует много разных определений, но единого, общепризнанного нет. Это свидетельствует о сложности самого явления школьной психологической службы, которая, несмотря на свою историю, представляет собой молодую и интенсивно развивающуюся в последнее время науку.

Так, во многих странах, например в Югославии, говорят о педагогическо-психологической службе и рассматривают ее как фактор современной организации школьной работы. Педагогическо-психологическая служба представляет собой специальный вид научной деятельности в школе: это организованное наблюдение и улучшение воспитания и образования сообразно индивидуальным возможностям воспитанников, требованиям общества и степени развития психологии и педагогики (Dorđe Lekić, 1983).

Нет единого представления о службе в США. И. Бардон (I. Bardón, 1972) указывает на сложности в определении того, кто такой школьный психолог — специалист, анализирующий работу, описывающий поведение, диагност, эксперт по управлению и т. п.? В. Рэйми (V. Raimy, 1950) подчеркивает, что школьный психолог сочетает в себе ученого и практика: ученого в том смысле, что он должен быть компетентным исследователем и содействовать получению знаний, а практика — в том, что он применяет эти знания к повседневным школьным проблемам.

В одной из публикаций в Чехо-Словакии по данной проблеме (J. Hvozdič, 1986) школьная психологическая служба рассматривается как прикладная дисциплина, которая изучает психологические проблемы школы и возможности их использования в педагогической практике учителей.

Различные точки зрения на предмет школьной психологической службы можно приводить до бесконечности, они свидетельствуют о том, что сущность школьной психологической службы и сфера деятельности школьного психолога понимаются разными учеными неоднозначно.

Теоретический анализ литературы, посвященной проблемам школьной психологической службы, позволил нам выявить причины неоднозначности определения самого предмета рассмотрения. Эти причины, на наш взгляд, состоят в том, что происходит смешение явлений совершенно разного порядка: научной психологической проблематики, так или иначе выходящей на проблемы школы, деятельности самого практического психолога, организации и структуры школьной психологической службы.

Мы считаем, что школьную психологическую службу следует рассматривать в трех аспектах: как одно из направлений педагогической и возрастной психологии, т. е. ее теоретико-прикладное направление, изучающее закономерности психического развития и формирования личности школьника с целью разработки способов, средств и методов профессионального применения психологических знаний в условиях современной школы (научный аспект); 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 т. п. (прикладной аспект); как непосредственную работу психологов в школе (практический аспект).

Только единство этих трех аспектов (названия аспектов — научный, прикладной и практический, конечно, условны) составляет предмет школьной психологической службы. Каждый из них имеет свои задачи, решение которых требует от исполнителей определенной профессиональной подготовки. От четкой проработки каждого аспекта зависит развитие школьной психологической службы в целом.

Научный аспект предполагает разработку методологических проблем школьной психологической службы. Основная функция исполнителей этого направления — научные исследования, теоретическое обоснование и разработка психодиагностических, психокоррекционных и развивающих методов работы в школьной психологической службе. Отличие подобных исследований от академических заключается в том, что они не только выявляют те или иные психологические механизмы или закономерности и тем самым обогащают научные знания о ребенке, но и определяют психологические условия становления этих механизмов и закономерностей в контексте целостного формирования личности конкретного ребенка. Научный сотрудник, выполняющий такие исследования, должен ориентироваться на практического психолога как основного своего заказчика.

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

Практический аспект службы обеспечивают школьные психологи, задача которых — работа с детьми, коллективом класса, учителями, родителями для решения тех или иных конкретных проблем. В их задачу не входит создание новых методов, исследование психических закономерностей и пр. Но они обязаны профессионально грамотно использовать все то, чем на сегодняшний день располагает наука. Поэтому школьный психолог должен быть профессионалом.

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

Научные предпосылки создания психологической службы в нашей стране

В советской психологии проведены фундаментальные исследования, направленные на изучение условий психического и личностного развития ребенка, даны основные характеристики его возрастных периодов (П. П. Блонский, 1961; Л. И. Божович, 1968; Л. С. Выготский, 1983; В. В. Давыдов, 1976; А. В. Запорожец, 1978; А. Н. Леонтьев, 1975; Н. С. Лейтес, 1971; А. В. Петровский 1984а; Д. И. Фельдштейн, 1981; Д. Б. Эльконин, 1971, и др.). Общепринятым является представление о социальной природе психики человека, вследствие чего психическое развитие может происходить (и происходит) лишь в процессе присвоения социального опыта, накопленного человечеством. Становление личности начинается с первых лет жизни и идет вместе с психическим развитием ребенка.

Советскими психологами установлено, что личность — это целостная психологическая структура, формирующаяся в процессе жизни человека на основе усвоения им общественных форм сознания и поведения (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Р. Натадзе, Л. И. Божович, Д. Б. Эльконин,

В. В. Давыдов и др.). Проблема формирования и развития личности в онтогенезе посвящено много работ, и, хотя все еще отсутствует единый подход к определению понятия личности и основных ее структурных образований, в последние годы появились серьезные публикации, в которых представлены определенные позиции, связанные с пониманием личности (Психология формирования и развития личности, 1981; Формирование личности в переходный период, 1987; Формирование личности старшеклассника, 1989; К. А. Абульханова-Славская, 1980; А. Г. Асмолов, 1984, 1990; А. А. Бодалев, 1983; В. В. Давыдов, 1979а; И. С. Кон, 1978; Б. Ф. Ломов, 1981; Ф. Т. Михайлов, 1976; Ш. А. Надирашвили, 1979; А. В. Петровский, 1981; Д. И. Фельдштейн, 1987; В. Э. Чудновский, 1981; Е. В. Шорохова, 1982, и др.).

Попытку свести воедино подходы к личности предпринял Б. Ф. Ломов: «Несмотря на различие планов анализа в изучении личности, все перечисленные подходы выделяют в качестве главной характеристики личности ее **направленность**. В разных концепциях эта характеристика раскрывается по-разному: «динамическая тенденция» (С. Л. Рубинштейн), «смыслообразующий мотив» (А. Н. Леонтьев), «доминирующее отношение» (В. Н. Мясищев), «основная жизненная направленность» (Б. Г. Ананьев), «динамическая организация сущностных сил человека» (А. С. Прангишвили) и т. д.» (1981, с. 4).

В трудах А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, А. В. Запорожца, Д. Б. Эльконина и других сформулировано фундаментальное положение о том, что деятельность ребенка — основное условие его психического развития. А. Н. Леонтьев подчеркивал, что «... главным процессом, который характеризует психическое развитие ребенка, является специфический процесс усвоения или присвоения им достижений предшествующих поколений людей. ... Этот процесс осуществляется в деятельности ребенка по отношению к предметам и явлениям окружающего мира, в которых воплощены эти достижения человечества» (1972, с. 547—548). Именно в активной мотивированной деятельности самого ребенка происходит формирование его личности.

Психический склад личности является производным от деятельности человека и детерминирован прежде всего развитием общественных условий его жизни. Причем это формирование происходит под влиянием деятельности, которая на данном возрастном этапе является ведущей, обуславливающей главные изменения в психических процессах и психологических особенностях личности ребенка (общение, игра, учение, труд). Основным смыслом выделения ведущей деятельности заключается в понимании сущности ее воздействия на психическое развитие растущего человека. В связи с этим следует отметить, что в школе все еще слишком большое место занимают методы словесного воспитания и обучения. Конечно, воспитание через сознание — это необходимый, но не

единственный момент. Переоценка словесных методов в воспитании приводит к нравственному формализму, в обучении — к формальному усвоению знаний. С. Л. Рубинштейн отмечал, что всякая попытка взрослых «внесть» в ребенка познание и нравственные нормы, минуя собственную деятельность ребенка по овладению ими, подрывает самые основы здорового умственного и нравственного развития ребенка, воспитания его личностных свойств и качеств (1976).

Овладение ребенком любой деятельностью возможно только в общении со взрослыми и под их постоянным руководством (Л. С. Выготский, А. А. Бодалев, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, М. И. Лисина, С. Л. Рубинштейн и др.). Поэтому общение со взрослыми — необходимое условие психического и личностного развития ребенка.

Анализ психолого-педагогической литературы, посвященной изучению возрастных особенностей развития личности, свидетельствует, что общение со взрослыми выполняет специфические функции в процессе формирования личности на каждом из этапов ее развития (Л. И. Божович, 1968; В. В. Давыдов, 1977; Т. В. Драгунова, 1967; И. С. Кон, 1978; М. И. Лисина, 1980; Д. Б. Эльконин, 1971, и др.). На первоначальных этапах развития функции, формы и содержание общения со взрослыми непосредственно связаны с овладением ребенком предметным миром. В общении со взрослыми формируются потребности общения с другими людьми, эмоциональное отношение к ним, развиваются психические процессы, предметно-манипулятивная деятельность, и лишь к 6—7 годам у ребенка выделяется «собственно коммуникативная деятельность» (М. И. Лисина, 1980).

На протяжении младшего школьного возраста общение со взрослыми остается одним из ведущих факторов развития личности ребенка, хотя к концу этого этапа общение со сверстниками начинает играть все более значительную роль (Л. И. Божович, В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин и др.). В подростковом возрасте на первый план выступает общение со сверстниками, основная функция которого связана с формированием способности строить отношения с окружающими в зависимости от различных задач и требований, ориентироваться в личных особенностях и качествах людей, сознательно подчиняться нормам, принятым в коллективе (В. В. Давыдов, Т. В. Драгунова, А. В. Захарова, А. В. Петровский, Д. Б. Эльконин и др.). Особое значение приобретают экспериментальные психологические данные о взаимосвязи общения и развития таких сторон самосознания ребенка, как самопознание, самооценка, саморегуляция, полученные при исследовании развития личности в дошкольном, младшем школьном и подростковом возрасте (М. И. Боришевский, 1966; Л. С. Сапожникова, 1974, и др.). Не менее важна и взаимосвязь особенностей общения с развитием такой характеристики личности, как тревожность

(А. В. Имедадзе, 1966; В. Р. Кисловская, 1972; А. М. Прихожан, 1984).

Общение со взрослыми в старшем школьном возрасте приобретает существенное значение в связи с возникающими у старшеклассников проблемами перспективного жизненного самоопределения. В ряде исследований подчеркивается ведущая роль, которую играют взрослые в вопросах выбора профессии, в формировании мировоззрения и политических взглядов учащихся старших классов (И. С. Кон, В. А. Лосенков, 1974; Ю. В. Сычев, 1974, и др.).

Таким образом, потребность в общении — одна из основных социальных потребностей человека, она рано возникает и постепенно развивается. Однако, как показывает практика воспитания, данная потребность обычно не получает своего удовлетворения в силу отсутствия в реальном воспитательном процессе необходимых условий (А. В. Мудрик, 1984). В исследованиях Н. М. Неупкоевой и В. Э. Пахальяна, выполненных под нашим руководством, получены данные, свидетельствующие о том, что у многих школьников существует глубокая неудовлетворенность потребности в неформальном личностном общении со взрослыми. Это обстоятельство и у младших школьников (Н. М. Неупкоева, 1983), и у подростков, и у старших школьников (В. Э. Пахальян, 1981) ведет к формированию повышенной тревожности, развитию чувства неуверенности в себе, связанного с неадекватной и неустойчивой самооценкой, со сложностями в личностном развитии, в социально-психологической адаптированности.

Именно в школе находит свое отражение основной принцип советской педагогики и психологии, утверждающий ведущую роль обучения в психическом развитии ребенка на всех возрастных этапах (П. П. Блонский, 1935; Л. С. Выготский, 1983; В. В. Давыдов, 1977; Л. В. Занков, 1949; А. А. Смирнов, 1966; С. Л. Рубинштейн, 1946; Д. Б. Эльконин, 1974, и др.). «Процессы развития, — писал Л. С. Выготский, — не совпадают с процессами обучения... процессы развития идут вслед за процессами обучения, создающими зоны ближайшего развития» (1983, т. 3, с. 451).

Понимание ведущей роли обучения в развитии ребенка имеет огромное значение для практики: оно (обучение) должно быть ориентировано не на зону актуального развития, т. е. не на то, что уже сложилось и составляет, по выражению Л. С. Выготского, «вчерашний день», а на зону ближайшего развития — на «завтрашний день». Все важнейшие психологические характеристики личности школьника: направленность личности, ее потребности, мотивы поступков и деятельности, интересы, убеждения, мировоззрение, активность, способности, характер, чувства, настроения, переживания и т. д. — в значительной степени задаются содержанием и методами учебно-воспитательной работы в школе (во всяком случае, должны задаваться!). Однако содержание и методы обучения только тогда выполняют свою развивающую функцию,

когда будут не только отражать современный уровень научного и общественного прогресса, но и способствовать более эффективному развитию личности ребенка. Последнее возникнет лишь тогда, когда средства, содержание, методы обучения и воспитания будут разрабатываться с учетом психологических закономерностей возрастного и индивидуального развития и не только опираться на уже имеющиеся возможности, способности, умения учащихся, но и задавать перспективу их дальнейшего развития. Эффективность обучения, а следовательно, и психического развития зависит от того, насколько в методах преподавания акцентируется внимание на формировании у школьников умения учиться, способности к самостоятельному добыванию знаний, потребности в активном отношении к процессу обучения. Особое значение для психического развития ребенка учебная деятельность имеет в первые школьные годы, когда закладываются основы приемов и навыков умственной работы, отношения к школе, к учению. Не сформированные в свое время, эти компоненты учебной деятельности впоследствии не только серьезно препятствуют успешному овладению знаниями, но в значительной степени тормозят развитие личности школьника. Усвоение новых знаний, формирование более сложных учебных умений и навыков невозможны без достижения ребенком на предшествующей ступени обучения определенного уровня психического развития.

Учение представляет собой субъективную деятельность, в результате которой общественно значимое содержание знаний, единое для всех учащихся определенного возраста, превращается в личностное достояние каждого. Вернее, следует сказать, что учение именно такой деятельностью должно быть. В процессе учения происходит своеобразное преломление каждым учеником «внешних условий через внутренние» (С. Л. Рубинштейн, 1946), личностное «присвоение знаний, умений» (А. Н. Леонтьев, 1972), при котором задаваемое типовыми программами содержание преобразуется на основе индивидуального опыта ученика, его отношения к знаниям и учению вообще, умений их усвоить и т. п.

Согласно результатам исследований (Особенности обучения и психического развития школьников 13—17 лет, 1988), учитель не всегда ставит себе задачу (а если и ставит, то у него нет профессиональных средств ее решения) определить, в какой мере выученный материал становится достоянием личности школьника, что дало усвоение того или иного учебного материала для дальнейшего развития мышления, способностей, убеждений ученика. Иными словами, насколько содержание учебно-воспитательного процесса становится личностным достоянием каждого и, следовательно, насколько эффективен сам этот учебно-воспитательный процесс.

Обратимся к одному из важных положений, разработанных в советской возрастной психологии, о том, что ребенок на каждом

возрастном этапе требует особого к себе подхода. Опираясь на идею Л. С. Выготского о сензитивных периодах в развитии личности, многие психологи указывают на необходимость полного выявления и развития психических особенностей именно данного возрастного периода. Так, Н. С. Лейтес подчеркивает, что возникающие в годы детства повышенные возможности развития в тех или иных направлениях временны, преходящи (возрастные предпосылки развития могут в той или иной мере вытеснить друг друга, ослабевать, сходить на нет). Поэтому при быстром темпе развития очень важно, чтобы возрастные достоинства каждого периода детства проявились все же достаточно полно и тем самым успели внести свой вклад в становление личности (1971, с. 40). Однако следует отметить, что в учебно-воспитательном процессе современной школы все еще слабо учитываются возрастные интересы и особенности детей — и в подаче учебного материала, формах урока, проведении воспитательных мероприятий, и, главное, в общении с учащимися. Особенно много проблем возникает в так называемые переходные периоды — при поступлении ребенка в I класс, при переходе из III в IV класс, при переходе от подросткового к раннему юношескому возрасту (И. В. Дубровина, 1987).

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

Социальная ситуация развития в наше время очень динамична, и для современных детей и подростков она существенно отличается от той, которая была 30—40 лет назад. Поэтому многие возрастные характеристики, используемые в учебниках, пособиях, широко применяемые в практике работы по воспитанию школьников, значительно устарели. Это подтверждают данные, полученные в комплексном исследовании проблемы формирования личности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту, проведенном в лаборатории школьной психологической службы НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР. С одной стороны, определенным образом изменились те «внешние условия»,

в которых происходит обучение и воспитание подрастающего поколения (в частности, перестройка в системе среднего образования привела к тому, что с каждым годом увеличивается число учащихся, заканчивающих среднее образование не в школе, а в системе среднего специального образования), с другой — иным стал внутренний мир современных подростков и юношей. Все это формирует новые возрастные характеристики, которые необходимо учитывать в педагогической практике воспитания школьников. Мы получили, например, данные о принципиальном снижении возраста самоопределения в отношении выбора профессии — в 13 лет, а не в 15, как это было в 1950—60-х гг. (Формирование личности в переходный период..., 1987). Поэтому сензитивным периодом формирования нового отношения к будущему, характеризующегося доминированием в мотивационной иерархии целей, связанных с будущим, следует считать не ранний юношеский возраст, а старший подростковый — VII—VIII классы, т. е. тот, в который многие подростки лично к самоопределению еще не готовы. Новые возрастные характеристики позволяют с еще большей уверенностью говорить о значении социальной ситуации развития для формирования возрастных личностных новообразований. В то же время необходимо отметить неумение использовать ее в педагогической практике воспитания школьников.

Можно выделить еще один важный момент возрастного развития школьников. Особенности и сложности психического и личностного развития в подростковом и раннем юношеском возрасте во многом обусловлены половым созреванием. Как справедливо отмечают Д. В. Колесов и Н. В. Сельверова (1978), у мальчиков и девочек в этот период формируется не просто чувство взрослости, а достаточно дифференцированная взрослость определенного пола — «внутренняя позиция мужчины» или «внутренняя позиция женщины».

Быстрый физический рост и половое созревание производят заметные изменения во внешнем и внутреннем мире юношей и девушек, порождают острый интерес как к самим себе, так и к представителям другого пола; у школьников возникают новые ощущения, чувства, переживания, формируется потребность понять себя с этой точки зрения. У них появляются идеалы «взрослого мужчины», «взрослой женщины» (или мужественности — женственности), чаще всего не известные и не контролируемые взрослыми — учителями, родителями, которые на эту сторону развития самосознания подростка обращают явно недостаточное внимание.

Комплексное исследование формирования половых особенностей личности, проведенное под нашим руководством, показало, что программы и методы учебно-воспитательной работы в школе не предусматривают создания особой системы представлений ребенка, подростка о себе как о человеке определенного пола, включающих специфические для мальчиков и для девочек потребности,

мотивы, ценностные ориентации, отношения к представителям другого пола и соответствующие этим образованиям формы поведения (И. В. Дубровина, 1981; Т. И. Юферева, 1982). Задача развития личности ребенка и подростка в соответствии с его полом включает формирование, с одной стороны, психического пола, с другой — системы отношений с лицами противоположного пола. Не сформированные целенаправленно представления идеального образа мужественности — женственности не могут стать нравственным регулятором полового поведения юноши и девушки, определяющим отношения со сверстниками противоположного пола.

Однако сам по себе возраст не определяет какого-то стандартного психического развития личности, так как возрастные особенности существуют лишь в единстве с особенностями индивидуальными. Под индивидуальными особенностями личности в психологии принято понимать такие особенности, которые отличают данную личность от другой. На их формирование оказывают существенное влияние природные свойства человека, социальная среда, общий уровень развития, занимаемая жизненная позиция, направленность личности, характер, взаимоотношения различных свойств и качеств. Из фундаментального философского положения: сущность личности представляет собой совокупность общественных отношений (К. Маркс), нельзя делать вывод, что личность есть прямое отражение социальной среды, а воспитание — процесс прямого перевода социального опыта, социальных норм и ценностей общества в личные нормы и ценности. Личность формируется в результате не простого усвоения общественного опыта и общественных отношений, а сложного взаимодействия внешних и внутренних факторов развития. Индивидуальные особенности — особенности, свойственные именно данному человеку, составляющие своеобразие его психики и личности, делающие его неповторимым. «Наличное бытие — продукт предшествующего развития, внутренних предпосылок или условий, складывающихся в ходе предшествующего развития, которое в процессе взаимодействия с миром определяет будущее формирование человека, его внутренние условия», — отмечал С. Л. Рубинштейн (1976б, с. 358).

Психологи (Д. Б. Эльконин, А. А. Смирнов, С. Л. Рубинштейн, Н. С. Лейтес, Б. Г. Ананьев и др.) отмечают, что в школьные годы, с их неуклонным подъемом по «возрастной лестнице» первостепенное значение имеет проблема взаимосвязи возрастных и индивидуальных особенностей, что возрастные особенности личности существуют в форме индивидуальных вариантов развития (Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков, 1967; Формирование личности старшеклассника, 1989). С. Л. Рубинштейн акцентировал внимание ученых на том, что нельзя изучение индивидуальных особенностей отрывать от изучения особенностей возрастных, ибо при отрыве от этой «почвы» особенности,

способности отдельных людей неизбежно мистифицируются и путь для их исследования и познания обрывается. Он писал, что «возраст сам по себе не определяет какого-то стандартного психического развития... возрастные особенности существуют лишь внутри индивидуальных и в единстве с ними» (1959, с. 167).

Советской психологической наукой разработано и доказано положение о том, что каждый здоровый ребенок обладает безграничными возможностями своего развития. Реализация этих возможностей, нахождение индивидуальных путей интеллектуального и личностного развития учащихся в настоящее время — одно из основных условий повышения эффективности учебно-воспитательного процесса в школе.

Таким образом, теоретические и экспериментальные исследования советских психологов позволили вскрыть основные закономерности и определить важнейшие условия психического развития и формирования личности ребенка в онтогенезе. Психологический анализ учебно-воспитательной ситуации в современной школе показал, что в ней эти закономерности чаще всего не учитываются и условия не обеспечиваются; здесь, по нашему мнению, кроется одна из существенных причин трудностей в решении задачи всестороннего и гармоничного развития каждого ребенка.

Главные направления и цели деятельности школьной психологической службы

Существуют разные точки зрения на определение основных направлений и целей деятельности школьной психологической службы. Наиболее распространена та, согласно которой служба должна работать по запросам учителей, родителей, учащихся с целью оказания конкретной сиюминутной помощи либо самим детям в связи с возникновением у них тех или иных проблем с обучением, поведением, общением, либо взрослым, испытывающим в общении или работе с детьми различного рода сложности.

Выбор этого направления как главного основан либо на анализе собственной экспериментальной работы в школе, либо на обобщении опыта практических психологов. И данное направление, безусловно, очень важное, но не единственное.

Представляется, что выбор главного направления новой, только еще создающейся деятельности в системе народного образования страны должен не обуславливаться лишь практикой школы и общества сегодняшнего дня, а опираться на предвидения науки. Именно теоретический анализ проблемы психического развития и становления личности в онтогенезе, раскрытой нашими крупнейшими учеными — Л. И. Божович, Л. С. Выготским, П. Я. Гальпериным, А. В. Запорожцем, А. Н. Леонтьевым, С. Л. Рубинштейном, А. А. Смирновым, Д. Б. Элькониним и другими, позволил опреде-

лить главные направления и цели деятельности школьной психологической службы. Нами выявлены два таких направления — актуальное и перспективное.

Актуальное направление ориентировано на решение злободневных проблем, связанных с теми или иными трудностями в обучении и воспитании школьников, отклонениями в их поведении, общении, формировании личности. В настоящее время в школе много таких проблем, поэтому конкретная помощь учителям, учащимся, родителям — существенная задача службы сегодняшнего дня. Но и при этом школьный психолог должен подходить к каждому ученику с оптимистических позиций на возможность его развития.

Перспективное направление нацелено на развитие, становление индивидуальности каждого ребенка, на формирование его психологической готовности к созидательной жизни в обществе. Психолог вносит в деятельность педагогического коллектива основную психологическую идею — возможность гармонического развития личности каждого школьника — и содействует ее реализации в практической работе. При этом его важнейшая задача — не выявление особо одаренных или талантливых детей, а создание психологических условий для развития способностей всех и каждого. Безусловно, уровень развития способностей у детей будет различным, разными будут и задачи, которые предстоит решать психологу по отношению к каждому ребенку.

Оба направления неразрывно связаны между собой: психолог, решая в школе перспективную задачу, повседневно оказывает конкретную помощь нуждающимся в ней ученикам, их родителям, учителям.

Мы полагаем, что **главная цель** школьной психологической службы связана с перспективным направлением ее деятельности, ориентированным на оптимизацию психического и личностного развития учащихся. Эта цель может быть реализована только тогда, когда практическими психологами будет достигнута «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 поиска оптимальной для данного ребенка области знания или деятельности.

Нельзя к детям одного возраста подходить с единой меркой. Мы уже говорили о том, что возрастные особенности всегда проявляются в форме индивидуальных вариантов развития. У детей непременно есть свой личный опыт, который необходимо учитывать.

В исследовании Л. И. Бершедовой (1981), выполненном под нашим руководством, изучались личностная готовность и особеннос-

ти включения в учебную деятельность детей, которые в дошкольном детстве находились в различных условиях воспитания (имеются в виду дети, которые до поступления в школу в течение трех лет занимались в спортивной секции; посещавшие только детский сад и воспитывавшиеся исключительно в семье). Под личностной готовностью детей к учебной деятельности мы понимали то, что она не только включает первоначальное положительное отношение к предстоящей деятельности, обусловленное определенным уровнем развития мотивационно-волевой сферы (Л. И. Божович), но и определяется развитием форм оценок детей, их умением взаимодействовать со сверстниками, а также отношением к взрослому, которое характеризуется повышенным вниманием к действиям последнего, деловым отношением к оценкам, поощрениям и порицаниям (М. И. Лисина).

В табл. I представлены сравнительные личностные характеристики первоклассников в зависимости от условий воспитания в дошкольном возрасте, полученные на основе разработанных Л. И. Бершедовой по 4-балльной системе критериев.

Данные, приведенные в таблице, позволяют утверждать, что наиболее подготовленными в личностном плане к учебной деятельности оказались дети, с четырехлетнего возраста занимавшиеся в экспериментальных группах спортивной секции. Для них характерны быстрое привыкание к режиму, определенная целенаправленность в деятельности, активность, организованность. Они устанавливали деловое взаимодействие с учителем и со сверстниками. Многие из них в силу доброжелательного отношения к детям, умения организовать совместную деятельность были выдвинуты в лидеры.

Полученные данные свидетельствуют, что наибольшие трудности испытывали первоклассники, до поступления в школу воспитывавшиеся только в семье. Прежде всего, у них возникали сложности в сфере общения: состояние коммуникативного неблагополучия наблюдалось в течение длительного времени и требовало специальной работы.

Подготовленность детей, посещавших детский сад, определялась особенностями семейного воспитания и организации работы в детском саду.

Подобные материалы можно приводить бесконечно, но уже из вышесказанного видно, что возрастные и индивидуальные особенности развития детей должны быть в центре внимания школьного психолога.

Конечная цель взаимодействия психолога со школьником — формирование психологической готовности последнего к жизненному самоопределению, включающему самоопределение личностное, социальное, профессиональное.

Поэтому очень важно как можно раньше познакомиться с ребенком и держать его в поле зрения до окончания школы. По су-

**Готовность детей к школе
в зависимости от условий воспитания в дошкольном детстве**

Условия воспитания	Личностные характеристики по 4-балльным критериям, %																							
	Привыкание к школьному режиму				Взаимодействие со сверстниками				Взаимодействие с учителем				Саморегуляция				Оценка, контроль				Самооценка, самоконтроль			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4				
Спор- тивная секция n = 80	—	—	—	100	—	5	9	86	2	2	14	82	4	6	20	70	6	36	53	10	12	40	38	
Детский сад n = 60	2	6	56	36	6	11	40	43	4	8	32	56	12	14	44	40	20	26	32	22	22	40	6	
Семья n = 19	58	30	8	4	88	6	4	2	92	6	2	—	18	24	32	26	54	36	8	2	56	34	4	

шеству, эффективность работы психолога проверяется тем, насколько психологически готовыми к взрослой жизни оказываются старшекласники.

Старший школьник находится на пороге вступления в самостоятельную трудовую жизнь. Перед ним встают фундаментальные задачи социального и личностного самоопределения. Юношу и девушку должны волновать (волнуют ли?) многие серьезные вопросы: как найти свое место в жизни, выбрать дело в соответствии со своими возможностями и способностями, в чем смысл жизни, как стать настоящим человеком и многие другие.

Психологи, изучающие вопросы формирования личности на данном этапе онтогенеза (Л. И. Божович, 1968; А. В. Захарова, 1976; И. С. Кон, 1978; Б. С. Круглов, 1983; И. К. Кузнецова, 1987; А. С. Мудрик, 1977; Н. Н. Толстых, 1984; Е. А. Шумилин, 1979а, и др.), связывают переход от подросткового к раннему юношескому возрасту с резкой сменой внутренней позиции, заключающейся в том, что устремленность в будущее становится основной направленностью личности и проблема выбора профессии, дальнейшего жизненного пути находится в центре внимания, интересов, планов школьников.

Практически стало общепринятым рассматривать личностное и профессиональное самоопределение как основное новообразование старшего школьного возраста, поскольку именно в самоопределении заключается то самое существенное, что появляется в обстоятельствах жизни старшекласников, в требованиях к каждому из них. Это во многом характеризует социальную ситуацию развития, в которой происходит формирование личности в период раннего юношеского возраста.

Мы согласны с тем, что самоопределение в раннем юношеском возрасте — центральный момент, но считаем необходимым внести в эту проблему определенное уточнение. Результаты наших последних исследований (Формирование личности в переходный период, 1987; Формирование личности старшекласника, 1989) позволяют утверждать, что в старшем школьном возрасте или на этапе ранней юности формируется не самоопределение как таковое (личностное, профессиональное, шире — жизненное), а психологическая готовность к этому самоопределению.

Позволим себе провести несколько вольную параллель между выпускниками школы и детьми, поступающими в I класс. В последнем случае мы судим лишь о психологической готовности ребенка к школе и можем с большей или меньшей уверенностью прогнозировать степень успешности и темпы продвижения в учебной и познавательной деятельности, в развитии способностей, общения, в формировании личности. Про поступающего в школу первокласника мы не говорим, что он уже «готовый» ученик, мы рассуждаем о его психологической готовности или неготовности к новой жизни в школе (конечно, готовность должна быть не только психологичес-

кая, но нас интересует именно этот аспект). Психологическая готовность формируется постепенно, с момента рождения ребенка — в общении со взрослыми и сверстниками, в игре, в посильном труде и дошкольном обучении. Затем ребенок поступает в школу, чтобы там в течение 10 лет готовиться во всеоружии вступить во взрослую жизнь — получить достаточные знания, научиться учиться, думать, работать, дружить, сформироваться как личность и т. д. — в общении со взрослыми и сверстниками, в учении, труде, коллективной жизни. Иными словами, к моменту окончания школы у каждого выпускника должна быть сформирована психологическая готовность к новой жизни вне школы, к самоопределению в ней. О самом же самоопределении пока нельзя говорить потому, что мы имеем дело только с намерениями, желаниями, планами на будущее, не реализованными еще в действительности, в самостоятельной взрослой жизни.

Поэтому основным новообразованием старшего школьного возраста мы считаем именно **психологическую готовность** к самоопределению, которая предполагает: а) сформированность на высоком уровне психологических структур, прежде всего 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 способностей и интересов каждым старшеклассником. Вместе с тем психологическая готовность войти во взрослую жизнь и занять в ней достойное человека место предполагает не завершенные в своем формировании психологические структуры и качества, а определенную зрелость личности, заключающуюся в том, что у старшеклассника сформированы психологические образования и механизмы, обеспечивающие ему возможность (психологическая готовность) непрерывного роста его личности сейчас и в будущем. Именно за обеспечение данной возможности ответственна школьная психологическая служба, в этом заключается ее основной содержательный смысл.

Таким образом, научный аспект школьной психологической службы задает главную цель ее деятельности, которую мы сформулировали как максимальное содействие психическому и личностному развитию школьников, обеспечивающее им к окончанию школы сформированность психологической готовности к самоопределению в самостоятельной взрослой жизни.

Главная цель деятельности школьной психологической службы, в свою очередь, обуславливает основной принцип работы практического психолога. Это принцип индивидуального подхода к учащимся.

Индивидуальный подход к учащимся — основной принцип службы

Необходимость индивидуального подхода к ученикам в процессе обучения и воспитания признается всеми, но осуществление его на практике дело очень непростое. Доказательством служит тот факт, что пока еще об индивидуальном подходе больше говорят, чем претворяют его в реальной работе с ребенком. И это не случайно. В школе нет специалиста, который бы обеспечил глубокие и разносторонние знания об истинных способностях школьника, об основных качествах его личности.

Мы бы не согласились с утверждением Н. Н. Обозова о том, что «развитие современной практической психологии показывает, что «чисто» индивидуальный подход в работе с людьми нереален. Нельзя к каждому учащемуся, студенту, рабочему, служащему «приставить» психолога ...» (Вопросы практической психодиагностики ..., 1984, с. 39). Ведь индивидуальный подход в обучении и воспитании не означает, что ребенок должен обучаться и воспитываться индивидуально, независимо от других детей, а предполагает профессиональное знание и научно обоснованное понимание индивидуально-психологических особенностей каждого учащегося, специфических условий, которые повлияли на формирование той или иной черты его личности.

Под индивидуальными особенностями личности в психологии принято понимать такие особенности, которые отличают данную личность от другой. При одних и тех же целях, программах, методах воспитания и обучения мы видим у всех учащихся индивидуальные особенности, индивидуальное своеобразие. С возрастом, чем образованнее и воспитаннее становится человек, тем ярче, интереснее, значительнее его индивидуальные особенности. И это прекрасно. Потому-то так и интересны люди, что они разные.

Следует упомянуть и о том, что каждому человеку присущи определенные индивидуально-типологические особенности, которые раскрывают особенности темперамента личности, обусловленные типом нервной системы человека, и характеризуют его природную организацию. Типологические особенности сказываются на характере активности и работоспособности, коммуникативности или социальном контакте, подвижности или легкости приспособляемости к изменяющимся условиям, уравновешенности поведения. В то же время типологические особенности, как подчеркивают многие психологи (А. Г. Ковалев, 1970; К. К. Платонов, 1980; Б. М. Теплов, В. Д. Небылицын, 1963, и др.), не могут определять собой ни направленности личности, ни ее стремлений и интересов, ни ее идеалов, т. е. всего богатства содержания духовной жизни человека, но они оказывают существенное влияние на формирование

в одних и тех же обстоятельствах и при том же воспитании различных черт характера, динамических прежде всего.

Отсюда задача индивидуального подхода — наиболее полное выявление индивидуальных способов развития, возможностей ребенка, укрепление его собственной активности, раскрытие неповторимости его личности. В этом смысле индивидуальный подход нужен так называемым благополучным детям не меньше, чем трудным. У каждого ребенка есть индивидуальные особенности, которые можно развить и которые могут превратиться в его сильные стороны. Вообще, развитие способностей у ребенка всегда должно быть связано с развитием у него особым, только ему присущим черт. Главное, не вести борьбу с индивидуальными особенностями, а развивать их, изучать потенциальные возможности учащегося и строить воспитательную работу по принципу индивидуального развития.

Французский психолог А. Валлон, анализируя ход психического развития ребенка, пришел к исключительно важному для практического психолога выводу: создаваемые на каждом возрастном этапе развития психики внутренние предпосылки намного богаче их последующей реализации. Иначе говоря, только часть (притом относительно небольшая) интеллектуальных резервов ребенка плодотворно реализуется (1967). Очевидно, что выявление этих резервов выступает необходимой предпосылкой нахождения наиболее целесообразных и действенных методов всестороннего и гармоничного развития школьников.

Задача школьного психолога заключается в том, чтобы найти индивидуальные, специфические для каждого ребенка способы оптимального развития его интересов, способностей, личности в целом, возможностей в самовоспитании и самоорганизации. Самое главное — совместными усилиями психолога и учителей попытаться понять особенности ребенка как формирующейся личности в контексте конкретных жизненных условий, с учетом истории его воспитания, возрастных, половых и индивидуальных особенностей, взаимоотношений со взрослыми и сверстниками и на этой основе определить программу дальнейшей работы с ним.

Одной из форм изучения индивидуальных особенностей ребенка является психолого-педагогическая характеристика. Мы так привыкли к многочисленным формальным характеристикам, которые получаем в разные периоды своей жизни, что относимся к ним с недоверием. Однако настоящие характеристики ничего общего с отписками не имеют. Это наиболее глубокие и тонкие документы о человеке, представляющие собой описание характерных, отличительных качеств, свойств, достоинств кого-либо. Профессионально составленная характеристика должна не только содержать в себе конкретные данные о ребенке — об условиях его жизни и воспитания, об особенностях его поведения, деятельности, характерных чертах личности, взаимоотношений с окружающими и т. п., но и

показывать перспективу дальнейшего развития личности школьника. Материалы для характеристики накапливаются путем систематического наблюдения, проводимого в различных жизненных ситуациях. В характеристиках следует категорически избегать любых оценочных моментов: только факты, их анализ и интерпретация, выводы, в которых сформулированы конкретные пути дальнейшей работы с ребенком, направленной на его оптимальное развитие.

Психолог должен помочь учителю в изучении учеников, в накоплении объективных сведений о них, на основании которых можно было бы своевременно оказать помощь детям (Т. И. Юферева, 1987).

Психологические условия эффективности школьной службы

Представления о закономерностях психического и личностного развития ребенка, результаты наших собственных экспериментальных исследований и опыт практических школьных психологов позволили нам определить основные **психологические условия** эффективности деятельности службы: а) максимальная реализация в работе со школьниками возможностей, резервов каждого возраста (сензитивность того или иного периода, «зона ближайшего развития»); б) развитие индивидуальных особенностей школьников — интересов, склонностей, способностей, самосознания (самооценка, половое самосознание), направленности, жизненных планов, ценностных ориентаций; в) создание благоприятного для развития ребенка психологического климата, который определяется прежде всего организацией продуктивного общения учащихся со взрослыми и сверстниками.

Почему мы выделяем именно эти условия? Безусловно, эффективность психологической службы зависит от многих компонентов, ее составляющих. Но мы считаем целесообразным подчеркнуть именно ее психологическое содержание. Практический психолог в школе ответствен прежде всего за соблюдение психологических условий, обеспечивающих полноценное психическое и личностное развитие каждого ребенка, что составляет основную направленность его деятельности. Именно в этом нам видится принципиальное отличие нашего понимания школьной психологической службы от представленного в работах по данной проблеме многих зарубежных и отечественных психологов, считающих главной направленностью школьной службы психодиагностическую и психокоррекционную деятельность.

Понимая важность и необходимость диагностики и коррекции психического и личностного развития школьников, мы хотели бы сделать акцент на создании условий для развития всех этих школь-

ников. Ведь всестороннее и гармоническое формирование личности предполагает создание для всех без исключения людей равных реальных условий развития своих способностей в любом направлении. Когда мы говорим о необходимости формирования активной жизненной позиции молодого человека, то качественной мерой активности личности как раз и должны стать творческое отношение к жизни, творческий подход к делу, причем по отношению не только к традиционным творческим профессиям, но и вообще к любому виду социального труда.

Создаем ли мы детям с самого начала школьной жизни такие одинаковые возможности для развития их способностей? Очевидно, нет. До сих пор в педагогике и психологии дискутируется вопрос о том, все ли дети способны к обучению, у всех ли можно развить способности. В практике школы уже в начальных классах происходит деление детей на сильных, средних и слабых, что не может не привести к нравственным искривлениям личности. Если у ребенка не развиваются способности к обучению, если он отстает в учебной деятельности от своих товарищей, это не может не отразиться на формировании его личности, в частности на эмоционально-нравственной сфере. Ребенок может нормально нравственно развиваться только тогда, когда с самого начала новой школьной жизни и деятельности он чувствует себя равным среди равных по возможностям (способностям) усвоить программный материал, и по тому отношению, которое проявляют к нему учителя и одноклассники.

Поэтому мы считаем, что необходимость в коррекционной работе возникает тогда, когда своевременно не реализуются возрастные и индивидуальные возможности, не создаются условия для формирования возрастных новообразований и ярких индивидуальных особенностей у всех школьников, находящихся на том или ином этапе онтогенеза.

Реализация психических возможностей и резервов каждого возраста

В младшем школьном возрасте начинается целенаправленное обучение и воспитание человека; основным видом его деятельности становится учебная деятельность, которая играет важную роль в формировании и развитии всех психических свойств и качеств. Именно этот возраст сензитивен для развития таких психологических новообразований, как произвольность психических процессов, внутренний план действия, рефлексия на собственные способы поведения, потребность в активной умственной деятельности или склонность к познавательной деятельности, овладение учебными умениями и навыками (В. В. Давыдов, 1979). Иными словами, к

концу младшего школьного возраста ребенок должен уметь учиться и хотеть учиться.

Психологически оптимальной основой для успешного учения является гармоничное соответствие учебных и интеллектуальных навыков и умений с такими параметрами личности, как самооценка и познавательная или учебная положительная мотивация. Это соответствие закладывается именно в младшем школьном возрасте. Практически все проблемы (в том числе неуспеваемость, учебные перегрузки, нежелание ходить в школу и т. п.), возникающие на последующих ступенях обучения, определяются тем, что либо ребенок не умеет учиться, либо учение ему неинтересно, не видна его перспектива.

В школьной практике получил распространение тезис о необходимости учитывать возрастные особенности детей в процессе их обучения и воспитания. Задача практического психолога — способствовать тому, чтобы возрастные особенности (или новообразования) не просто учитывались, но и активно формировались и использовались для дальнейшего развития возможностей школьников.

В исследовании Х. М. Тхао (1978), выполненном под нашим руководством, показано, что начало формирования склонностей к познавательной деятельности происходит в младшем школьном возрасте, когда ребенок впервые знакомится с учебными предметами, представляющими собой ту или иную область человеческого знания. Склонность к познавательной деятельности, которую мы рассматриваем как потребность в активной умственной работе по овладению знаниями (с годами эта склонность становится все более дифференцированной), имеет большое значение как для успешности учения на протяжении всех последующих лет школьной жизни, так и для формирования личности — сформированная склонность к познавательной деятельности лежит в основе непрерывного самообразования, творческого отношения к действительности во всех областях, в которых впоследствии будут трудиться выпускники школы.

Развитие склонности к познавательной деятельности, как мы уже отмечали, обусловлено степенью сформированности познавательных интересов. Однако интересы формируются лишь у небольшой части младших школьников (И. В. Дубровина, 1975), так как их развитие не является специальной задачей школы. А именно познавательные интересы лежат в основе пытливости, любознательности, желания проникнуть в глубь изучаемого предмета, сопоставить и сравнить его с другими учебными предметами, сделать какие-то выводы, поставить новые вопросы. Без достаточного развития этих качеств ни о каком успешном обучении речи быть не может. Именно познавательные интересы ребенка определяют его активное отношение к миру, к процессу познания.

В дальнейшем, углубленно изучая один какой-либо учебный

предмет, сопоставляя, анализируя, обобщая факты, полученные в школе с помощью учителя и самостоятельно дома, докапываясь до причин процессов и явлений, ученик развивает свое восприятие, мышление, память, воображение. Все психические свойства и качества личности активно включаются в деятельность, а следовательно, развиваются и формируются. Возникший глубокий интерес даже к одной области знаний способствует общему развитию ученика. Поэтому познавательный интерес играет значительную роль в формировании всей личности ребенка.

Если у ребенка складывается интерес к любой области знаний и деятельности — это уже хорошо, но в школе учителя должны быть особенно заинтересованы в развитии интереса к преподаваемым учебным предметам. Только тогда программный материал будет усвоен на высоком уровне. Д. Б. Эльконин писал: «Учащиеся, у которых до V класса и в V классе возникли активные познавательные интересы, обнаруживают в усвоении школьных знаний и особенно в сфере интересующих их занятий более высокий уровень учебной деятельности по сравнению с одноклассниками, у которых такие интересы не сложились» (Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков, 1967, с. 301). Поэтому период младшего школьного возраста должен быть максимально использован для развития учебной деятельности, формирования познавательных интересов и склонностей. Если время будет упущено, то, во-первых, на последующих возрастных этапах наверстать это очень сложно, а во-вторых, не сформированная на достаточном уровне учебная деятельность станет тормозом для развития новообразований подросткового возраста.

Предупреждение асинхронности психического развития школьников

Под нашим руководством осуществлено комплексное исследование особенностей психического развития учащихся VII — X классов в процессе обучения (Особенности психического развития и обучения школьников 13 — 17 лет, 1988). Исследование проводилось на протяжении 4 лет в школах Москвы, Суздаля, Орши с одними и теми же учащимися сначала VII, затем VIII, IX и X классов. Всего в исследовании приняли участие 1680 учеников. Изучая психическое развитие подростков и старших школьников, мы подошли к очень сложной и актуальной проблеме учебной перегрузки, решение которой имеет важное научное и практическое значение.

Под учебной перегрузкой обычно понимают следующее: учащиеся тратят на приготовление домашних заданий гораздо больше времени, чем это предусмотрено возрастными гигиеническими нормами; они уделяют значительное время (особенно старшеклассники) приготовлению уроков в выходные дни; и как следствие этого

происходит заметное сокращение свободного времени школьников, наблюдаются переутомление, ухудшение здоровья, падение успеваемости, снижение интереса к учению, познанию, общению. Следует добавить, что учащиеся воспринимают отсутствие свободного от приготовления уроков времени как дискомфортную для себя ситуацию, порождающую отрицательные переживания.

Под оптимальной учебной нагрузкой педагоги (Совершенствование содержания образования в школе, 1985) и физиологи (А. Г. Хрипова, М. В. Антропова, 1980) понимают такую учебную нагрузку, при которой учащиеся достаточно глубоко и прочно овладевают программным материалом без превышения норм времени на классную и домашнюю работу, полностью восстанавливая за период, отведенный на сон и отдых, свою работоспособность. Основную причину перегрузки они видят в слишком большом объеме учебного материала, во включении в программы чрезмерно усложненных и второстепенных сведений, на изучение которых учащиеся тратят излишне много сил и времени. Мы же считаем, что учебная нагрузка определяется прежде всего не этими факторами, а тем, умеет ли ребенок учиться, интересно ли ему учиться и видит ли он и осознает свои успехи в учении. С нашей точки зрения, оптимальность учебной нагрузки определяется тем, насколько способствует она психическому развитию ребенка, формированию его личности.

Приступая к изучению проблемы учебной нагрузки школьников, мы исходили из положения, что обучение, играя ведущую роль в психическом развитии ребенка, должно на определенном уровне в каждый возрастной период обеспечивать формирование интеллектуальной сферы учащихся, способствовать их личностному развитию, создавать условия для их эмоционального благополучия (И. В. Дубровина, 1984).

Мы предположили, что недостаточная сформированность одной из указанных сфер психического развития ребенка может повести за собой, обусловить, вызвать, существенно повлиять на учебную перегрузку школьников. Почему мы выбрали для изучения именно эти сферы? Во-первых, они в наибольшей степени формируются в школе, в условиях целенаправленного обучения. Во-вторых, они — центральные психологические образования, без достаточной сформированности которых невозможно развитие способностей, полноценное становление личности в целом. В-третьих, исследования проводились среди учащихся VII — X классов, которые в возрастном отношении представляют собой две группы — старшие подростки и старшие школьники (ранняя юность). Очевидно, что интеллектуальное и мотивационно-потребностное развитие личности в данных возрастах имеет чрезвычайное значение: лишь упомянем об увеличении объема и усложнении учебного материала и форм работы в этих классах и подчеркнем, что по окончании IX и XI классов перед учащимися встает проблема выбора своего

дальнейшего профессионального и жизненного пути. Выбор (уже определенный показатель сформированности личности) должен быть сделан осознанно и самостоятельно, на основе зрелой самооценки способностей, интересов, склонностей, иначе мы столкнемся с тем, что называется уговорили, определили, рекомендовали, отчислили-зачислили, сагитировали и т. п., т. е. имеющим отношение только к внешним воздействиям, а не подкрепленным внутренними побуждениями и, следовательно, не могущим считаться личностным достоянием подростка и юноши.

Интеллектуальная и мотивационно-потребностная сферы очень тесно связаны между собой, взаимозависимы, «мешают» или «помогают» друг другу в развитии. Мы считаем, что полноценное и гармоническое формирование личности происходит только тогда, когда интеллектуальная и мотивационно-потребностная сферы развиваются как бы наравне, при некотором опережении первой. С одной стороны, у человека должно хватать ума для оценки направленности и реалистичности своих потребностей и притязаний и осуществления деятельности по их удовлетворению; с другой — он должен хотеть что-то сделать, чего-то достичь, так как бесцельная интеллектуальная деятельность, не побуждаемая потребностями, интересами личности, бесполезна.

Наше исследование позволило выявить: учебная перегрузка действительно во многом обусловлена тем обстоятельством, что современная организация обучения не обеспечивает должного психического развития каждого учащегося.

Так, в интеллектуальной сфере отмечается недостаточная сформированность самостоятельности мышления, осознанного владения приемами и способами умственной работы. В среднем примерно для одной трети детей самостоятельное овладение новой умственной деятельностью, даже при изучении несложного материала, представляет большие трудности. Эти учащиеся действуют по образцу, на уровне узнавания, применяют старые приемы мыслительной работы и, если приемы не подходят, сразу отказываются от возможности самостоятельно разобраться в существе дела. У них не развиты умения анализировать новый учебный материал.

Даже у тех школьников, которые имеют необходимые навыки анализа материала, стремление к самостоятельному его освоению, как правило, наблюдается крайне редко. У учащихся преобладает установка на надежный результат без интереса к самому способу его получения. Они как бы стремятся угадать, понять, что нужно учителю, какой ответ он хочет услышать.

При усвоении различных предметов учащиеся со слабым развитием мысленного планирования, т. е. плохо развитой способностью действовать в уме, не в состоянии соотнести общие теоретические положения (знания, даваемые в отвлеченном виде) и конкретные описания: первые обычно воспринимаются детьми как нагрузка, лишенная внутреннего и содержательного смысла, как

то, что, непонятно зачем, нужно выучить и знать. Вследствие этого учащиеся не понимают доказательств, теоретических рассуждений, выведения разного рода закономерностей; они выучивают материал дословно, механически, что мешает продуктивности их умственного развития.

В среднем у половины учащихся средней школы такие интеллектуальные умения, как анализ и обобщение, развиты на удовлетворительном уровне, примерно у 20 % учеников VII — VIII класса обнаруживается очень слабое их развитие.

У трети учащихся наблюдается недостаточное развитие смысловой и образной памяти, поэтому они часто прибегают к механическому запоминанию (хотя и механическая память развита недостаточно). Многие школьники не владеют самыми необходимыми приемами запоминания (составление плана, выделение смысловых опор, вычленение главной мысли, соотнесение нового материала со старым и пр.).

Основными недостатками развития интеллектуальной сферы школьников в процессе обучения можно считать несформированность у них учебной деятельности, приемов, способов, навыков интеллектуальной работы. Учащиеся слабо владеют умением конкретизировать теоретические положения, делать научно обоснованные обобщения, им легче просто воспроизвести заученный материал, чем осуществить сравнение, установить причинно-следственные связи, самостоятельно разобраться в незнакомом материале, сделать выводы, доказательно ответить на поставленный вопрос.

Поскольку на протяжении ряда лет предметом изучения были одни и те же психологические параметры, характеризующие интеллектуальную и мотивационно-потребностную сферы личности школьника, мы имели возможность установить возрастную и индивидуальную динамику психического развития учащихся.

Рассмотрим динамику развития общеинтеллектуальных умений и навыков, объединенных в общий показатель уровня интеллектуального развития учащихся (тест Векслера). Этот показатель, в зависимости от степени владения учащимися обобщенными способами умственных действий, опирающихся на сочетание вербальной и невербальной сторон интеллекта при решении различных по содержанию мыслительных задач, имеет пять уровней сформированности: от I (самого высокого) до V (самого низкого). При этом, исходя из содержательного анализа методики Векслера, принятого многими исследователями (Б. Г. Ананьев, 1968; Л. Н. Гильяшева, 1974; М. Д. Дворяшина, 1969; А. Ю. Панасюк, 1976; Е. Л. Яковлева, 1984, и др.), I и отчасти II уровни свидетельствуют, что испытуемые достигли высокого развития общеинтеллектуальных умений, в то время как V и IV уровни характеризуют умственное развитие испытуемых как крайне низкое или недостаточное для школьника данного возраста.

В табл. 2 представлены результаты (данные получены Е. Л. Яковлевой) распределения учащихся VII — X классов по уровням развития общеинтеллектуальных умений. Показатели даны в процентном отношении к общему количеству учащихся в каждом классе.

Таблица 2

**Возрастная динамика развития
общеинтеллектуальных умений, %**

Классы	Уровни				
	I	II	III	IV	V
VII	14,0	36,0	18,0	26,0	6,0
VIII	16,0	31,0	31,0	21,0	1,0
IX	19,0	23,0	44,0	14,0	0,0
X	20,0	33,0	41,0	6,0	0,0

В табл. 2 отражена динамика развития общеинтеллектуальных умений и навыков. Так, количество учащихся, имеющих I уровень, незначительно, но последовательно увеличивается от VII к X классу. В то же время количество учащихся II уровня постоянно колеблется. Число школьников с III уровнем умственного развития последовательно и значимо увеличивается от VII к VIII и от VIII к IX — X классам (различия между IX и X классами статистически не достоверны). Последовательно и значимо уменьшается количество учащихся с низкими (IV и V) уровнями. Уже в IX классе полностью отсутствуют ученики, имеющие V уровень, а к X остается лишь 6 % учеников с IV уровнем. Это свидетельствует о значительном положительном продвижении учащихся в интеллектуальном развитии по мере их перехода в обучении от VII к X классу. Однако на I и II уровнях находятся только 53 % учащихся даже X класса.

Нас интересовала динамика и таких умственных действий, как классификация, аналогии, обобщения, нахождение математических закономерностей, оперирование частями фигур в пространстве.

Табл. 3 дает представление о процентном соотношении учащихся VIII — X классов по уровню сформированности некоторых интеллектуальных умений (данные получены Е. М. Борисовой и Г. П. Логиновой).

Из материалов таблицы следует, что количество учащихся I уровня от VIII к X классу возрастает почти по каждому интеллектуальному умению и, наоборот, число школьников, находящихся на V уровне, падает. Отмеченная прогрессивная возрастная тенденция может считаться удовлетворительной. Но если мы посмотрим на представленность учащихся всех возрастных групп в уровнях развития мыслительных умений, то обнаружим не очень благо-

**Уровень сформированности отдельных интеллектуальных умений
учащихся VII — X классов, %**

Уровень	Классы	Интеллектуальные умения				
		Классификация	Аналогия	Обобщение	Нахождение числовой закономерности	Пространственные умения
1	2	3	4	5	6	7
I	VIII	—	1	—	2	—
	IX	—	1	—	2	1
	X	—	6	—	8	3
II	VIII	—	11	16	7	11
	IX	5	19	23	5	16
	X	10	24	25	9	33
III	VIII	75	63	66	60	62
	IX	90	72	74	68	73
	X	88	53	73	72	59
IV	VIII	25	20	13	27	26
	IX	5	7	13	23	10
	X	2	7	2	10	5
V	VIII	—	5	5	4	1
	IX	—	1	—	2	—
	X	—	—	—	1	1

приятную картину: даже в X классе только менее трети учащихся владеют важнейшими умственными операциями на сравнительно высоком уровне. А остальные? При недостаточном развитии умственных операций усвоение учебного материала затруднено. Не владея сформированными приемами мыслительной деятельности, учащиеся пытаются при изучении нового учебного материала непосредственно запомнить его, что влечет за собой затрату неоправданно большого количества времени, возникновение чувства недовольства, скуки, отвращения к учебе. Это не способствует психическому развитию учащихся и ведет к возникновению учебных перегрузок.

Изучение мотивационно-потребностной сферы показало, что у многих школьников недостаточно развиты познавательные интересы. В среднем лишь 22 % учеников VII — X классов имеют устойчивый интерес к тем или иным областям знаний или деятельности. У большинства учащихся обнаружена несформированность познавательной потребности в плане приобретения новых знаний.

Развитие познавательной потребности учащихся VII — X классов характеризуется пятью уровнями ее сформированности (I и II свидетельствуют о высокой степени развития этой потребности, а IV и V — о низкой). Количественное распределение учащихся VII — X классов по уровням сформированности у них познаватель-

Возрастная динамика развития познавательной потребности. %

Классы	Уровни				
	I	II	III	IV	V
VII	0,0	4,0	30,0	52,0	14,0
VIII	0,0	5,0	30,0	45,0	20,0
IX	2,0	13,0	48,0	36,0	1,0
X	9,0	24,0	41,0	25,0	1,0

ной потребности приводится в табл. 4 (данные получены В. С. Юркевич).

Данные, представленные в таблице, свидетельствуют, что на протяжении всех этапов обучения с VII по X класс стабильно многочисленной группой остаются учащиеся со средним уровнем сформированности познавательной потребности, которая характеризуется отсутствием содержательной связи между познавательными интересами и познавательной деятельностью. Даже в X классе только 33 % учащихся находятся на I и II уровнях. Налицо определенное неблагополучие в организации познавательной деятельности на уроках и внеурочных занятиях в школе.

В психическом развитии учащихся значительная роль принадлежит стремлению самих ребят к саморазвитию и самовоспитанию. Подобное стремление связано с развитием навыков личностной саморегуляции, которая имеет принципиальное значение не только для формирования личности школьника, но и для характеристики его учебной и более широкой социальной, трудовой деятельности. Психологические особенности развития личностной саморегуляции устанавливались (данные В. С. Юркевич) с помощью двух основных психологических показателей: потребности в самовоспитании и целенаправленности регулирования деятельности, каждый из которых по степени своей сформированности имеет пять уровней развития — от I (высшего) до V (низшего). Для примера рассмотрим первый показатель личностной саморегуляции (табл. 5).

Таблица 5

Возрастная динамика развития потребности в самовоспитании у учащихся VII—X классов, %

Классы	Уровни				
	I	II	III	IV	V
VII	0,0	0,0	25,0	66,0	9,0
VIII	0,0	0,0	32,0	54,0	14,0
IX	0,0	0,0	30,0	50,0	20,0
X	0,0	3,0	40,0	37,0	20,0

Очевидны две основные тенденции: происходит, с одной стороны, заметное развитие этой потребности, с другой – увеличение с возрастом числа учащихся, полностью равнодушных к проблемам самовоспитания. В целом следует указать на недостаточные темпы в развитии этой потребности.

Во многом данный факт связан с тем, что работа по самовоспитанию учащихся предполагает как непереносимое условие руководство ею со стороны взрослых (и в этом смысле она никогда до конца не является только самовоспитанием). Очевидно, в учебно-воспитательном процессе такая работа ведется недостаточно интенсивно.

Кроме того, для значительной части учащихся (примерно 54%) характерно преобладание ориентации не на получение знаний, а на их оценку. Ведущее значение для таких школьников приобретает не сам процесс решения той или иной учебной задачи, а успешность выполнения. У ребят гипертрофирована потребность в достижении успеха, под влиянием которой нарушаются механизмы саморегуляции личности. Это может вести к тому, что в оценочных ситуациях учащиеся начинают действовать значительно хуже, чем в обычных условиях. Для них характерна боязнь сделать ошибку, ответить неправильно, причем им важна не правильность ответа сама по себе, а именно оценка учителем ответа как правильного.

Ориентация на голый результат, гипертрофия потребности в достижении часто порождает значительным разрывом между притязаниями учащегося и его возможностями, что ведет к конфликтному строению самооценки. Подобная самооценка мешает правильно отнестись к собственным успехам и неудачам, порождает аффективное отношение к оценке собственной деятельности и отрицательно сказывается как на развитии самосознания, так и на эмоциональном самочувствии.

В исследовании установлено (данные А. М. Прихожан), что в среднем около 20 % учащихся проявляют устойчивую школьную тревожность. При этом она наблюдается у детей как хорошо успевающих, так и средне- и слабоуспевающих. Эти две крайние по успеваемости группы учащихся испытывают до некоторой степени равные трудности в связи с необходимостью соответствовать как требованиям и ожиданиям окружающих, так и своим собственным притязаниям. Для хорошо успевающих особую ценность приобретает высокий уровень успешности, стремление постоянно соответствовать этому уровню порождает тревожность. Слабых учащихся беспокоит мысль о том, смогут ли они достичь требуемого школьной программой уровня усвоения знаний.

Оценивая в целом динамику возрастного развития личности учащихся с VII по X класс, следует подчеркнуть различия в становлении интеллектуальной и мотивационно-потребностной сфер. Чаще всего последняя по темпам и интенсивности отстает от первой: если интеллектуальная сфера по большинству психологических па-

раметров с последовательным и нарастающим темпом формируется от VIII к X классу, то мотивационно-потребностная начинается лишь в IX классе и достигает положительной динамики только к X классу. Углубленное изучение одних и тех же учащихся на протяжении четырех лет обнаружило, что даже высокое развитие одной из указанных сфер не создает условий для оптимального и гармоничного личностного развития.

Неравномерность, нарушенный необходимый баланс между интеллектуальным и мотивационно-потребностным развитием неизбежно приводит к дисгармонии психического и личностного развития, что является одной из существенных причин учебной перегрузки школьников. Последняя вызывается продолжительной и напряженной работой, в основе которой лежат либо малоэффективные приемы учебной деятельности, либо недостаточно развитая познавательная мотивация и низкий уровень саморегуляции в сочетании с чувством эмоционального и личностного дискомфорта в школе.

Таким образом, умственное и личностное развитие учащихся происходит в неразрывной связи со школьным обучением и воспитанием, в значительной степени определяется особенностями содержания и организации последнего. Однако не всякое обучение, как мы уже отмечали, обеспечивает полноценное психическое развитие, и без профессионального психолога учителю трудно определить, как и на каком уровне обучение формирует интеллектуальную сферу учащихся (приемы и навыки умственной деятельности; особенности памяти — смысловой, образной, механической, приемы запоминания; приемы и способы работы с текстами учебников; способы самостоятельного приобретения знаний), как оно способствует личностному развитию учащихся (становление мотивации познавательной и учебной деятельности, интересов, потребностей в саморегуляции, формирование качеств, необходимых для успешного овладения знаниями и развития способностей), насколько учебно-воспитательный процесс и психологический климат в школе обеспечивают эмоциональное благополучие учащихся (чувство уверенности в своих силах, положительное отношение к себе, к другим людям, к школе).

Способности как центральное образование индивидуальных особенностей школьников

Проблема индивидуальных различий очень сложна. Трудно назвать хоть одно какое-то свойство, черту, качество человека, которое не входило бы в круг этой проблемы. Известно, что дети в одном и том же классе очень отличаются друг от друга.

Определение индивидуальных путей интеллектуального и личностного развития учащихся является в настоящее время одним из основных условий повышения эффективности учебно-воспитатель-

ного процесса в школе и, следовательно, одной из главных задач деятельности школьного психолога. Наиболее остро вставшие сейчас в системе народного образования вопросы, такие, как дифференцированное обучение, профориентация, связаны с необходимостью выявления и учета интересов, склонностей, способностей учащихся. К сожалению, в школе внимание к этим существеннейшим сторонам развития ребенка начинают уделять сравнительно поздно, примерно в средних классах, когда для всех становится совершенно очевидным тот факт, что дети очень отличаются по своим успехам, интересам, отношению к учебным предметам. Между тем отличия обнаруживаются уже с первых дней пребывания ребенка в школе и проявляются прежде всего в способностях детей к обучению.

Мы придерживаемся принятого в советской психологии понимания способностей как индивидуально-психологических особенностей, отличающих одного человека от другого. Но способности — не всякие индивидуальные особенности, а лишь такие, которые имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности. «... Под способностями обычно имеют в виду такие индивидуальные особенности, которые не сводятся к наличным навыкам, умениям или знаниям, но которые могут объяснить легкость и быстроту приобретения этих знаний и навыков» (Б. М. Теплов, 1961, с. 10 — 11).

Ни к чему не способных детей нет. Все дети способны к обучению, каждый здоровый ребенок способен получить среднее образование, способен овладеть материалом школьной программы. Однако у каждого ребенка свой путь развития способностей. Ученики с разными глубиной понимания и степенью творчества по-разному справляются с учебными заданиями. То, чего одни школьники достигают легко, без особых усилий, для других оказывается сложным делом, требующим большой работы и напряжения. Задача школьного психолога, особенно в отношении учащихся младшего школьного возраста, состоит не столько в том, чтобы выносить суждение о степени и характере способностей ребенка, сколько в том, чтобы совместно с учителем раскрыть его слабые и сильные стороны, обеспечить полноценное психическое и личностное развитие ученика. Прогноз относительно способностей школьников должен быть очень осторожным. Недопустимо по низкой успеваемости делать вывод о неспособности ребенка, она может быть обусловлена множеством причин, найти, вскрыть которые и призван школьный психолог. Внимания к себе требуют не только дети, испытывающие затруднения в учебной работе или выделяющиеся учебными успехами, но и те, кто учится средне, которые на первый, вернее невнимательный, взгляд ко всем предметам относятся одинаково безразлично и усваивают их весьма посредственно.

Развитие ребенка не может происходить без развития его спо-

способностей. С. Л. Рубинштейн подчеркивал, что «развитие человека, в отличие от накопления «опыта», овладения знаниями, умениями, навыками, — это и есть развитие его способностей, а развитие способностей человека — это и есть то, что представляет собой развитие как таковое, в отличие от накопления знаний и умений» (1976а, с. 220). Способности во многом определяют и личностное развитие ребенка, обуславливая становление его индивидуальности. Развитие способностей и развитие личности — взаимообусловленные процессы. Именно на это обращают в последнее время внимание психологи: «Развитие способности дает не только практический эффект, повышая качество деятельности, но и личностный эффект удовлетворения от ее процесса, который, выступая подкреплением, оказывается, в свою очередь, условием способности» (К. А. Абульханова-Славская, 1980, с. 237).

Нами было проведено лонгитюдное исследование с целью выявления основных моментов развития индивидуальных особенностей школьников. Результаты этого многолетнего исследования, представляющего собой монографическое изучение учащихся одного класса московской школы (в течение 10 лет, с I по X класс), позволяют утверждать, что, с одной стороны, индивидуальные особенности проявляются у учащихся с первых дней пребывания в школе, а с другой — формирование индивидуальных особенностей личности школьников в их возрастном развитии не является специальной задачей школы и не может быть ею проделано, так как это трудно осуществить без квалифицированной помощи практического психолога (подробно о результатах исследования см.: И. В. Дубровина, 1966, 1973а, б, 1970, 1974, 1975, 1976, 1977).

Различают способности общие — умственные свойства, которые проявляются везде или во многих областях знаний, и специальные — те свойства, которые обнаруживаются в какой-то одной области. Нетрудно заметить, что самые разные школьные предметы имеют много общего, предъявляют ряд сходных требований к особенностям мышления, внимания, памяти ученика, к таким его психологическим качествам, как умственная активность, любознательность, творческое воображение. Вместе с тем отдельные учебные предметы требуют для своего овладения специальных свойств и качеств. Лишь единство общих и специальных способностей отражает истинный характер способностей человека.

Вопрос о специфичности способностей — один из наиболее существенных вопросов психологии способностей. В частности, в работах советских и зарубежных психологов рассматривается специфика математических способностей как уже более или менее детально изученная (А. Бине, 1910; Г. Ревеш, 1952; А. Герлах, 1913; В. А. Крутецкий, 1968, и др.).

Мы провели исследование специфичности одного из основных компонентов математических способностей у младших школьников — способности к обобщению математического материала

(И. В. Дубровина, 1973). Анализируя полученные результаты, мы пришли к выводу, что у наиболее способных к математике детей младшего школьного возраста обобщение математического материала и способность к его развитию могут заметно превалировать над обобщением нематематического материала (но при достаточно удовлетворительном развитии последнего). У многих малоспособных к математике учащихся довольно отчетливо выражена способность к обобщению нематематического материала, которая поддается заметному развитию в результате упражнений.

Чтобы осуществлять индивидуальный подход к ребенку на научной основе, необходимо ответить на вопрос, имеются ли уже у младших школьников специфические способности, пусть и в элементарном состоянии, и возможно ли выявление этих способностей.

Экспериментальная работа проводилась в одном из классов московской школы (с 1-го по 10-й год обучения). Класс занимался по обычной программе, состоял из 40 учеников. Почти все ученики (кроме двух) пришли в школу из детских садов. Подготовка детей к школе самая различная: читали бегло 8 человек, читали по слогам — 16, знали все буквы и читали отдельные слова — 11 и знали лишь отдельные буквы — 5; умели складывать и вычитать в пределах 10 или 20 12 человек, остальные считали до 10, 20, 100 (пересчет по единице).

Первоначальное изучение детей проходило в следующих направлениях:

I. Проведены беседы с каждым ребенком по таким вопросам:

- 1) был ли в детском саду, нравилось ли там и что именно нравилось;
- 2) какие уроки в школе считаешь самыми трудными, самыми легкими, самыми интересными;
- 3) есть ли любимые уроки и какие именно;
- 4) любимое занятие после школы;
- 5) читаешь ли дома что-либо кроме букваря;
- 6) есть ли друзья, и кто именно;
- 7) на кого из взрослых хотел бы походить, кто из взрослых больше всех нравится и почему;
- 8) где провел лето и что там было интересного (выяснялось, умеет ли ребенок рассказывать);
- 9) где и кем работают родители;
- 10) в каком месяце и какого числа у тебя день рождения.

Уже в процессе бесед у детей-первоклассников довольно отчетливо проявляются индивидуальные различия.

Всего 22 человека из 40 знали, в каком месяце и какого числа у них день рождения, лишь 17 человек могли рассказать более или менее подробно, где (название места) и как (что делали, что было интересного) они провели лето перед школой. Сравним два ответа: «Летом я был у бабушки в деревне Королево под городом Калини-

ном» и «Летом я в деревне у бабушки был ... не знаю где, это далеко, мы на поезде ехали».

Только 12 учеников знали, где и кем работают их родители. Приведем в качестве примера ответы двух учениц о своих мамах: «Мама моя инженер, работает в исследовательском институте. Еще она занимается в театральном кружке, учится играть на сцене. Она выступала в спектакле «Золотая долина», я видела, и мне очень понравилось» и «Мама вон там работает (показывает рукой направление), на той улице, я у нее была два раза ... не знаю, что она делает ... работает».

Первоклассники очень не похожи друг на друга не только по каким-то знаниям. В беседах мы выявили, что у многих детей есть свои любимые и нелюбимые школьные предметы. Одни больше любят арифметику («Когда складываешь, отнимаешь — интересно, что получится», «Мне очень нравится задачки решать, считать тоже интересно»), другие — письмо («Очень люблю слова писать: сначала буковка, буковка, а потом вдруг слово получается», «Люблю уроки письма, очень хочется скорее все буквы научиться писать, чтобы послать письмо папе»), третьи — пение («Больше всего люблю петь», «Я петь сама не умею, а уроки по пению очень-очень люблю»), четвертые — рисование («Самое интересное в школе — это рисование, я и дома все время рисую») и т. д.

У всех есть самые разные любимые занятия вне школы — кто-то любит с куклами играть (причем одни предпочитают играть в больницу, другие — в школу и т. п.), кто-то — мастерить что-нибудь из конструктора, кто-то — читать, играть в шахматы, заниматься музыкой, вышивать, лепить из пластилина, кататься на коньках, просто гулять и другое.

Многие дети называют кого-нибудь из взрослых (родителей, старших брата или сестру, родственников, знакомых), с которыми им интереснее всего проводить время. Так, один мальчик считает самым интересным в мире человеком свою тетю, которая хорошо играет на пианино. Сам мальчик очень любит музыку, с удовольствием ею занимается. А впервые услышал игру на фортепьяно у своей тети. Он ждет ее приезда, как праздника. К приезду тети он всегда разучивает какую-нибудь новую музыкальную вещь.

А другому ученику больше всех взрослых по душе старший брат, который работает шофером, иногда катает братишку на машине, учит разбираться в моторе, объясняет особенности устройства машин всех марок и т. п.

II. Проведено ознакомление с семейными условиями жизни и воспитания учеников. При этом нас в основном интересовало следующее:

- 1) материальное (и жилищное) положение семьи, взаимоотношения членов семьи;
- 2) есть ли у ребенка свой уголок для занятий;
- 3) профессия родителей;

- 4) какое внимание и кем в основном уделяется ребенку;
- 5) как готовился ребенок к занятиям в школе;
- 6) как выполняет домашние задания: что ему легко, что трудно;
- 7) читали ли ребенку до школы, читают ли сейчас, ходят ли с ним в кино, театр;
- 8) чем больше всего интересуется ребенок;
- 9) какие-то особенности жизни, развития ребенка.

Проводились систематические наблюдения за детьми в течение всех лет их пребывания в школе. В частности, обращалось внимание на следующее: как ведут себя на уроках (внимание, собранность, дисциплинированность, заинтересованность и т. п.); как отвечают урок; поднимают ли руку на вопросы учителя, точно ли отвечают на поставленные вопросы; как ведут себя на самостоятельных и контрольных работах (уверенность или неуверенность в себе, самостоятельность и т. п.); поведение на переменах; поведение на утренниках: участие в самодеятельности и отношение к этому участию, как слушают и смотрят выступления товарищей.

Систематически велись экспериментальные занятия с каждым учащимся. По отношению к обычным младшим школьникам едва ли можно говорить о проявлении подлинных способностей к тем или иным видам познавательной деятельности (математика, литература и т. д.), поэтому мы решили изучить успешность выполнения ими различного вида умственных операций над качественно различными объектами. К таким основным качественно различным объектам мы отнесли рисунки, слова, числа. Материалом для экспериментальных заданий и послужили объекты числовые (математические), лингвистические (слова, предложения), литературные (простые рассказы), наглядно-образные (картинки).

С указанными объектами дети должны были провести одни и те же конкретные умственные операции. Основной метод исследования — качественный анализ процесса выполнения детьми экспериментальных заданий.

Экспериментальные занятия проводились индивидуально с каждым учеником. Для удобства ориентировки в результатах каждое решение задачи ребенком оценивалось определенным количеством баллов (детям это не сообщалось).

Дети выполняли следующие задания (в конце I четверти).

Операция I. Связывание трех отдельных объектов в одно целое. Дети должны были на разном материале (математическом, лингвистическом, литературном и наглядно-образном) произвести одну и ту же умственную операцию, которую, по-видимому, можно считать одной из основных, — связать три данных объекта в одно целое.

I. Математический материал. Даются три числа в такой последовательности: 2, 6, 4. Задание: «Придумай (составь) пример». Если ребенок затрудняется выполнить задание в таком виде, ему

дается набор знаков ($-$, $+$, $=$), чтобы он мог расставить их между цифрами.

2. Лингвистический или словесный материал. Даны три слова в такой последовательности: окно, стоять, стол. Задание: «Придумай (составь) одно предложение, в которое вошли бы все эти слова». (Каждая цифра и каждое слово написаны на отдельной карточке.)

3. Литературный материал. Даны три слова: девочка, дерево, птица. Задание: «Придумай небольшой рассказ по этим словам».

4. Наглядно-образный материал. Даны три картинки: на одной нарисована девочка, на другой — дерево, на третьей — птица. Задание: «Опиши, как бы выглядела одна картина, на которой нарисованы девочка, дерево, птица (устно)».

В качестве примера приведем оценки за выполнение первого задания (остальные задания оценивались аналогично):

составляет пример сразу —	8.
Составляет пример не сразу (перебирает цифры) —	6.
Требуются знаки для составления примера —	4.
Составляет пример с помощью экспериментатора —	2.
Не может составить примера —	0.

Ответы детей тщательно записывались и анализировались. Выполняли задания дети устно (иногда только им приходилось вписывать отдельные цифры и буквы), так как в I классе они еще недостаточно владеют письменной речью.

При выполнении одной и той же заданной умственной операции у учащихся проявились довольно значительные индивидуальные различия, причем лишь несколько человек выполнили все задания на одинаковом уровне — одинаково высоком или одинаково низком. Большинство ребят одни задания выполняли очень успешно, другие — менее успешно. Например, Дима М.: I задание — « $6 - 2 ! 4$ » (тут же, без единого дополнительного вопроса). А вот как он составил предложение (в скобках приводятся слова экспериментатора): «В комнате стоял стол (а окно? нужно все слова использовать) ... а Саша разбил мячом окно (другие слова не нужны, надо составить предложение только из данных слов)». Дима молчит. (Стол может стоять у окна?) «Стол стоял у окна». Математическую зависимость между данными числами мальчику легче оказалось определить, чем синтаксическую — между данными словами.

Операция II. (Эти задания дети выполняли в конце III четверти.) Дети должны были на разном материале восполнить недостающие звенья целого.

5. Математический материал. Учащимся давался лист бумаги, на котором напечатаны примеры с пропущенными цифрами. Задание: «Вставь пропущенные цифры так, чтобы примеры были решены верно». Всего предлагались три постепенно усложняющихся столбика примеров (пропущены одна цифра, две цифры, три циф-

ры), в каждом столбике — примеры одинаковой сложности:

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

За каждый правильно решенный пример учащийся получал один балл; таким образом, максимальное количество баллов, которое мог набрать ученик при выполнении этого задания, равно 24.

6. Лингвистический материал. Учащимся давался лист бумаги, на котором напечатаны слова с пропущенными буквами. Задание: «Вставь буквы, чтобы получилось слово». Всего даны три постепенно усложняющихся столбика слов (пропущены одна буква, две буквы, три буквы), в каждом столбике — слова одинаковой сложности. Это задание, как и предыдущее, можно было выполнять, начиная с любого столбика. За каждое правильно восстановленное слово учащийся также получал один балл; таким образом, максимальное количество баллов, которое мог набрать ученик и при выполнении этого задания, равно 24.

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

7. Литературный материал. Ребенку последовательно предлагали три карточки, на которых напечатаны коротенькие рассказы с пропущенным содержанием. Задание: «Здесь написаны начало и конец рассказа, очень кратко дополни его содержание».

Карточки предъявлялись в такой последовательности:

1) Дети пошли в лес.

Поэтому, не дойдя до леса, они бегом бросились домой.

2) Таня зашла за Катей и позвала ее гулять.

Тогда Таня решила остаться и помочь подруге.

3) Зима наступила неожиданно.

«Зимой всегда так красиво», — сказала мама.

Оценивались ответы определенным количеством баллов:	
дополнение красочное, с элементами воображения —	6.
Дополнение очень лаконичное —	4.
Дополнение логически не связано с концом —	2.
Вообще не может дополнить —	0.

8. Наглядно-образный материал. Ребенку последовательно предъявлялись три сюжетные картины. На каждой из них часть изображения закрыта листом белой бумаги.

1) Репродукция картины Успенской «Дети». Это сюжетная картина: мальчик сидит посреди комнаты на стуле, ноги у него в тазу с водой (очевидно, моет ноги), в одной руке он держит куклу и поливает ее водой из кружки, которую держит в другой руке. Рядом стоит девочка, с испугом смотрит на брата и прижимает к себе другую куклу, боясь, что и этой достанется. Убегает испуганная кошка.

Листом белой бумаги закрывают таз, куклу и кружку в руках мальчика — теперь не видно, что он делает.

2) Репродукция картины Васнецова «Аленушка»*. Листом белой бумаги закрывается фигура девушки — остаются лес, пруд, камни.

3) Репродукция картины Васнецова «Снегурочка».

Листом белой бумаги закрывается фигура Снегурочки — видны только опушка зимнего леса, следы на снегу, вдали — огоньки деревни.

Задание: «Рассмотри внимательно картину. Что можно здесь нарисовать, чтобы заполнить ее полностью?» (Разумеется, перед началом опыта мы выяснили, не видел ли ребенок эти картины раньше.)

Ответы оценивались определенным количеством баллов:

создает образ, оправданный ситуацией, —	6.
Создает образ, не оправданный ситуацией, —	4.
Дорисовывает отдельные детали —	2.
Ничего не может дополнить —	0.

Мы думаем, для школьного психолога наиболее интересным будет тот факт, что дети и при выполнении заданий 5 — 8-й серий с разным материалом справлялись по-разному, с различной успешностью. Это подтвердило данные, полученные по сериям 1 — 4. Одни ученики достигали очень высоких показателей (Дима М. потратил на выполнение математического задания 25 мин, решив все примеры. Надо отметить, что последний вариант (3) задания выполнили очень немногие первоклассники), другие — очень низких (Андрей Б. за 45 мин сумел сделать только два самых простых примера, найти арифметическую зависимость между числами в других примерах ему не удалось). При работе с

* Условно это задание называется: картина «Лес».

лингвистическим материалом (серия 6) Ира Р. выполнила задание за 30 мин. Следует отметить, что со словами третьего столбика справились буквально единицы. Многие восстановили слова первых двух столбиков — здесь надо было вставить гласные. А в последнем столбике требовалось восстановить гласную и согласную, это усложнение для многих первоклассников оказалось непосильным. Но для группы детей даже восстановление слов первого столбика оказалось сложным. (Лена Р. восстановила только четыре слова первого столбика (перо, гора, поле, река) за 45 мин, т. е. за целый урок.)

Выполнение заданий 8-й серии проиллюстрируем на примере работы учащихся с картиной «Дети».

Для восстановления данной картины недостаточно только воображения, необходимо учитывать и смысловую ситуацию. Бумага закрывает основное связующее звено, без которого все изображенное выглядит неоправданным и нелепым. Восстановить это звено — основная задача. Часть ребят пытались, и довольно успешно, ее решить. Они начинали с рассуждений: почему испуганно смотрит девочка? Почему убегает кошка? Испугалась? Чего? Ясно, что кошка испугалась не девочки, та и сама испуганная. Следовательно, дело в мальчике. Что же он делает?

Это, конечно, примерная схема рассуждения, не все дети точно ее придерживались, но какие-то элементы схемы присутствовали в их рассуждениях.

Ира Р.: «Кошка уходит ... тут лужа, а кошки боятся воды. Мальчик, наверное, льет воду, поэтому здесь лужа, а девочка боится, что мальчик куклу будет мочить».

Валя Г.: «Надо нарисовать, что мальчик стучит. (Почему так думаешь?) У него так поставлены руки. Палкой он стучит. Девочка смотрит испуганно — зачем он стучит, еще куклу стукнет. И кошка испугалась шума».

Если дети не схватывали смысловую ситуацию картины, не улавливали смысловую зависимость всего изображенного, они начинали просто без всякого анализа и рассуждения фантазировать. Их ответы принимали случайный, бездоказательный характер.

Андрей Я.: «Мальчик играет с кошкой в бумажку. (А почему кошка убежала?) Он, наверное, играл и как-нибудь ее спугнул. (А чего испугалась девочка?) Она подумала, что кошка так испугается, что может умереть».

Саша Г.: «Мальчик, наверное, кисточкой размахивает, рисует. (А почему кошка убегает?) Он бросил сандалик — кошка и побежала. Или он нарисовал собаку — она испугалась».

Некоторые дети вообще не могли сюжетно дополнить картину, ограничиваясь перечислением отдельных деталей.

Саша Р. «Ног дорисовать надо, руку дорисуем. Сандалик дорисуем, половнику кошки дорисуем. Не знаю, что нарисовать еще.»

Анализ выполнения заданий свидетельствует, что есть дети,

которые все задания решают (делают) на высоком уровне (4 человека) или все задания — на низком уровне (5 человек). Но большинство учеников в зависимости от предметного содержания заданий достигают разных результатов: одни успешнее справляются с математическим материалом, другие — с литературным и т. д. Для удобства сравнения мы определили ранговые места каждого ученика по заданиям. Таким образом, в зависимости от успешности выполнения того или иного задания дети распределялись в определенном порядке по каждому заданию. Между всеми ранговыми рядами были вычислены ранговые корреляции (по формуле Спирмена).

Коэффициенты ранговых корреляций даны в табл. 6. Обратимся к полученным данным. В заданиях 1, 2, 3 и 4 дети должны были произвести одну и ту же умственную операцию — связывание трех отдельных объектов в одно целое, в 5, 6, 7 и 8 — уже другую — восполнение недостающих звеньев целого (также на разном материале).

Самые высокие корреляции оказались между ранговыми рядами, составленными по результатам выполнения разных умственных операций на одном и том же материале.

Так, например, ранговая корреляция между математическими рядами равна $+0,70$. А между математическим и лингвистическим, несмотря на то что умственная операция одна и та же, корреляция равна $+0,38$. Корреляция между рядами математическим и литературным равна $+0,25$, между математическим и наглядно-образным равна $+0,18$.

Довольно высокие корреляции между ранговыми рядами, составленными по результатам выполнения разных умственных операций на одном и том же материале, дают основание предполагать, что у большинства учащихся имеется какая-то оптимальная область (математическая, лингвистическая, литературная, наглядно-образная), в которой они достигают сравнительно (с самим собой!) высоких успехов, независимо от умственных операций, которые должны произвести. По-видимому, это может свидетельствовать о формировании у детей 7 — 8 лет элементарных форм специфических умственных способностей.

Учащиеся исследуемого класса были распределены на шесть групп в зависимости от того, с каким материалом они работают наиболее успешно: математическим, лингвистическим, литературным, наглядно-образным.

I, «сильная» группа — выполнившие все экспериментальные задания на высоком уровне — 4 человека;

II, «слабая» группа — выполнившие все задания на низком уровне — 5 человек;

III, «математическая» группа — успешнее выполнившие задания на математическом материале — 9 человек;

IV, «наглядно-образная» — успешнее выполнившие задания

Коэффициенты ранговых корреляций

	1 математи- ческий	2 лингви- стиче- ский	3 литера- турный	4 нагляд- но-об- разный	5 матема- тический	6 лингви- стиче- ский	7 литера- турный	8 нагляд- но-об- разный
1 математи- ческий	—	+0,38	+0,25	+0,18	+0,70	+0,46	+0,23	+0,22
2 лингвисти- ческий	+0,38	—	+0,49	+0,35	+0,20	+0,64	+0,42	+0,34
3 литературный	+0,25	+0,49	—	+0,58	+0,27	+0,51	+0,86	+0,49
4 наглядно-об- разный	+0,18	+0,35	+0,58	—	+0,18	+0,30	+0,62	+0,69
5 математи- ческий	+0,70	+0,20	+0,27	+0,18	—	+0,48	+0,26	+0,08
6 лингвисти- ческий	+0,46	+0,64	+0,51	+0,30	+0,48	—	+0,41	+0,30
7 литературный	+0,23	+0,42	+0,86	+0,62	+0,26	+0,41	—	+0,57
8 наглядно-об- разный	+0,22	+0,34	+0,49	+0,69	+0,06	+0,30	+0,57	—

на наглядно-образном материале — 5 человек;

V, «литературная» группа — успешнее выполнившие задания литературного характера — 6 человек;

VI, «лингвистическая» группа — проявившие наибольшие успехи в работе с лингвистическим материалом — 4 человека.

Полученные результаты вызвали ряд вопросов. Почему одни и те же дети достигают неодинаковых успехов, работая с материалом из разных областей знания? Почему работать с одним материалом они любят больше, чем с другим? Мы предположили, что, раз у детей уже в 7 — 8 лет можно уловить различную успешность при работе с неодинаковым материалом, следовательно, у них имеются индивидуальные особенности при восприятии, запоминании, анализе, обобщении объектов из разных областей знаний. Мы решили выяснить, одинаково ли учащиеся воспринимают, удерживают в памяти объекты числовые, словесные, наглядно-образные. Ведь

прежде чем выполнить какое-нибудь задание, ребенок должен его увидеть или услышать, или прочитать, иными словами, как-то воспринять. Нас интересовало, как испытуемые, распределенные нами в группы по успешности выполнения заданий, воспринимают различные объекты — числовые, словесные, наглядно-образные — и удерживают их в памяти. Всегда ли проявляются индивидуальные, специфические особенности или до каких-то пределов трудности того или иного материала для успешного выполнения заданий достаточны общие способности к обучению вообще?

Чтобы нащупать эти пределы трудности, нужно начать с самого легкого материала и постепенно, шаг за шагом его усложнять. Поэтому на данном этапе исследования мы взяли для экспериментальных занятий материал, доступный всем учащимся определенного возраста.

В эксперименте участвовали 33 ученика II класса. Занятия проводились индивидуально с каждым ребенком после уроков, продолжительность каждого не превышала 25 — 30 мин. Нас интересовало не только то, как каждый ребенок в отдельности выполнит предложенное задание. Прежде всего мы стремились выяснить особенности восприятия и запоминания различного материала, характерные для всех учащихся, отнесенных нами к той или иной группе по способностям (вернее, по успешности выполнения заданий из определенной области знаний).

Были составлены восемь экспериментальных заданий, которые делятся на две серии.

С помощью заданий первой серии мы стремились определить, могут ли учащиеся после однократного предъявления объекта (слова, числа, картинки, геометрические фигуры, слоги) так полно воспринять его, чтобы отыскать затем среди подобных объектов. На это направлены пять заданий.

Для каждой из шести выделенных нами групп учащихся были составлены таблицы, в которых представлены результаты выполнения экспериментальных заданий в баллах (максимальное количество баллов — 9). Приведем сводную таблицу:

Таблица 7

**Результаты выполнения учащимися заданий
на восприятие различного материала, в баллах**

Группы испытуемых	Материал заданий				
	Слова	Цифры	Картинки	Геометри- ческий материал	Слоги
I	8,5	8,0	8,7	8,7	8,0
II	7,4	7,0	7,8	7,0	6,0
III	8,0	7,3	8,6	8,7	6,5
IV	8,2	7,0	8,8	8,0	6,0
V	7,5	6,8	8,9	8,1	5,8
VI	8,8	6,7	8,5	8,5	6,5

С экспериментальным материалом все учащиеся, как и следовало ожидать, справились довольно успешно, набрав по каждому заданию достаточно высокие баллы. И все-таки остановимся на краткой характеристике каждой из групп.

I группа. Обращает на себя внимание стабильность полученных результатов по всем заданиям. Высокие оценки свидетельствуют, что учащиеся при восприятии любого материала с первого же раза схватывают основу, сущность объекта и уже не спутают его с другим, увидят среди прочих, запомнят.

II группа. Для вошедших в эту группу также характерна стабильность результатов по всем заданиям. Оценки достаточно высокие, свидетельствующие о том, что все дети могут воспринимать, запоминать материал практически на таком же уровне, как и другие ученики класса. Однако если мы сравним их по результатам с представителями других групп, то увидим, что они ниже. Вполне возможно, что и их недостаточная успешность в выполнении предыдущих заданий объясняется неумением быстро воспринять предложенный материал, переварить его, с тем чтобы уже не спутать ни с каким другим, запомнить, уметь узнавать и работать с ним.

III группа. Результаты несколько менее стабильны, чем у учащихся I группы. Интересно, что это группа «математиков», а числа они восприняли и запомнили на сравнительно низком уровне, значительно хуже, чем слова, картинки, геометрические фигуры. Отдельные числа, не поставленные в какие-либо математические отношения друг с другом, не несут для учащихся никакой информации, не имеют смысла, воспринимаются на уровне отдельных слогов. Это свидетельствует о том, что «сила» «математиков» не в количестве запомненных чисел самих по себе, а в чем-то другом. К этому мы еще вернемся при разборе результатов другой серии экспериментов.

IV и V группы показали очень близкие результаты. И в той, и в другой группе чуть-чуть выше балл в серии с картинками, очевидно, наглядный материал им ближе, легче воспринимается. Затем идут слова и геометрические фигуры. Восприняв их, дети создают определенный образ, поэтому запоминают слово или геометрическую фигуру и довольно легко узнают их. Цифры и слоги труднее перевести в какой-либо образ, ученики запоминают их сами по себе, и результаты по этим заданиям наиболее низкие.

VI группа. Учащиеся этой группы пусть незначительно, но все-таки легче воспринимают слова.

Итак, можно уловить определенные различия, характерные для выделенных нами групп, несмотря на то что они (различия) представлены недостаточно четко и ярко. Но раз даже на легком и всем доступном материале проявляются характерные различия, то есть основание предположить, что с усложнением материала они будут выступать все яснее.

Экспериментальные задания второй серии были направлены на

изучение следующих вопросов:

а) одинаково ли хорошо (одинаково плохо) запоминают учащиеся различный материал — числа, слова, картинки, или ребенок может обнаружить высокий уровень запоминания при работе с одним материалом, а при предъявлении других окажется на одном из последних мест по сравнению с остальными детьми;

б) могут ли учащиеся уловить в запоминаемом материале определенную закономерность и почувствуют ли ее.

Для исследования этих вопросов были составлены три вида заданий.

По каждой из шести вышеуказанных групп учащихся были составлены таблицы, в которые вошли результаты выполнения экспериментальных заданий в баллах (максимальное количество баллов — 9). Мы не будем приводить все эти таблицы, ограничимся двумя, в которых представлены средние баллы, набранные каждой группой испытуемых при выполнении заданий на запоминание и воспроизведение различных объектов и на выявление в запоминаемом материале определенных закономерностей.

Следует отметить, что у каждой группы детей есть определенный вид заданий, выполняя которые они получили наибольшее количество баллов, и чаще всего этот вид соответствует «профилю» данной группы. По другим же видам результаты несколько ниже.

Если внимательно посмотреть табл. 8, то можно заметить, что в ней специфические особенности, характерные для определенных групп испытуемых, проявляются уже значительно яснее, особенно если сравнить полученные показатели по вертикали.

Таблица 8

Результаты запоминания и воспроизведения учащимися различного материала, в баллах

Группы испытуемых	Материал заданий					
	Слова		Цифры		Картинки	
	1	2	1	2	1	2
I	7,2	8,5	8,3	9,0	8,2	9,0
II	6,0	7,2	6,2	7,8	7,2	7,8
III	6,0	7,5	8,4	9,0	7,3	8,6
IV	5,8	7,4	6,0	7,8	7,7	8,8
V	6,1	7,3	7,4	8,2	7,8	8,0
VI	8,0	8,2	7,7	9,0	7,0	8,7

Примечание: цифры 1 и 2 обозначают порядковый номер предъявления.

В целом мы можем сказать:

1. Все дети довольно успешно воспринимали и затем узнавали среди аналогичных объектов слова, картинки, геометрические фигуры, цифры, слоги. Специфические особенности восприятия раз-

личного материала, характерные для определенных групп учащихся, только едва наметились, но ярко не проявились.

2. Все дети довольно успешно запоминали слова, цифры, картинки всего после одного-двух предъявлений. Результаты свидетельствуют, скорее, не о специфических особенностях запоминания разного материала определенными группами учащихся, а об особенностях, присущих всем нашим испытуемым, которые лучше всего запоминали картинки, затем цифры и, наконец, слова.

3. Только при анализе процесса запоминания ясно проступили специфические особенности восприятия и запоминания разного материала, характерные для той или иной из выделенных нами групп учащихся. Дети, отнесенные нами к определенной группе по способностям, в профилирующем для нее материале сразу после 1-го предъявления находили в единичных объектах общее, группировали объекты по значению, улавливали конкретные закономерности (табл. 9).

4. Испытуемые III группы («математическая») запоминали отдельные числа на уровне «слабых» учащихся (II группа). И только числа, связанные математическими отношениями, они запоминали и воспроизводили абсолютно правильно. На подобные факты обращали внимание многие психологи (А. А. Смирнов, 1966; В. А. Крутецкий, 1968). Н. И. Мурачковский получил данные о том, что качество запоминания чисел и слов у слабоуспевающих учащихся существенно отличается от результатов запоминания у школьников с хорошей успеваемостью. Разница проявляется в запоминании смыслового текста.

5. Слабые учащиеся (II группа) не видели в единичных объектах признаков общего, не улавливали закономерностей в предлагаемом им материале. Они запоминали только путем простого повторения, не пытаясь найти какой-нибудь прием, облегчающий этот процесс.

Изучая детей младшего школьного возраста с точки зрения их специфических способностей, мы пришли к выводу, что мышление

Таблица 9

**Результаты выявления в запоминаемом материале
определенных закономерностей, в баллах**

Группы испытуемых	Материал заданий		
	Слова	Цифры	Картинки
I	4,0	4,5	5,5
II	2,0	0,0	2,6
III	2,0	9,0	4,6
IV	1,2	3,6	7,2
V	2,1	3,0	4,3
VI	5,7	6,7	1,2

всех способных учащихся отличается качественно своеобразной возможностью обобщать определенный материал сразу, без предварительной тренировочной работы. Продуктивность мышления ученика, способного к данному предмету, выше, так как он воспринимает материал сразу в обобщенной форме.

Способность к обобщению — умение выделять общее в разном и на этой основе познавать главное, составляющее внутреннее единство явлений, скрытое за разнообразием их внешних выражений, несущественных признаков. Это способность выделять существенные общие свойства объектов, т. е. те, без которых предмет не может существовать как таковой. Чем способнее ученики, тем меньше им нужно специальных упражнений для обобщения определенного материала. Часто обобщение материала наблюдается у них «с места», после анализа лишь одного в ряду сходных явлений. Обобщение «с места» интерпретируется В. В. Давыдовым (1972) как теоретическое обобщение, которое осуществляется путем анализа какого-либо одного предмета, явления, причем анализ направлен на выделение сущности данного предмета, на нахождение его генетической основы. Таким образом, развитие умственных способностей школьников к тому или иному учебному предмету неразрывно связано со спонтанным развитием у них обобщения теоретического типа, которое обеспечивает высокую продуктивность мышления.

Разумеется, способность к обобщению по природе своей общая способность и обычно характеризует общее свойство обучаемости. На это неоднократно указывала, например, Н. А. Менчинская (1966). Однако в число внутренних условий мышления как познавательной деятельности человека обязательно входят и личностные особенности субъекта, его мотивация, выражающаяся в том или ином отношении к задаче, его установки, прошлый опыт, интересы. Одним из важнейших аспектов личностной характеристики мышления человека являются его способности. Очевидно, при выполнении одного и того же задания у людей с неодинаковыми специфическими способностями (способностями к разным областям знаний) мыслительная деятельность будет проходить по-своему и в итоге может дать различные результаты.

С. Л. Рубинштейн отмечал, что в основе всякой способности должно заключаться обобщение, но в каждой способности играет роль обобщение других отношений, другого материала; наличие быстрой и широкой обобщаемости в одной области и одновременное отсутствие ее в другой объясняются тем, что обобщение обусловлено анализом, а степень проанализированности, дифференцированности разных областей у каждого человека более или менее различна (1976).

Материалы наших исследований свидетельствуют, что продуктивность мышления одного и того же ребенка, основанная на обобщении теоретического типа, может быть различной в разных обла-

тях знаний. Иными словами, продуктивность мышления, скорее, можно рассматривать не как общее свойство мышления, а как избирательное, проявляющееся в различных сферах умственной деятельности по-разному. В частности, дети, проявившие высокую продуктивность мышления, выражающуюся в способности к теоретическому типу обобщения, при работе с одним материалом (например, математическим), не обнаруживают такой же продуктивности в работе с другим материалом (например, лингвистическим). Поясним сказанное на нескольких примерах.

Второклассникам было предложено выполнить следующее задание:

«Даны ряды чисел:	1	2	3	4	5
	6	7	8	9	10
	11	12	13	14	15
	16	17	18	19	20
	21	22	23	24	25

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

Учащиеся, отнесенные нами к группе III («математическая»), сразу улавливали закономерность, лежащую в основе построения рядов. Например.

Валя Л., внимательно посмотрев на ряды, сейчас же ответила: «60, 65, 70, 75». На просьбу психолога объяснить свое решение сообщила: «Я посмотрела, на единицу больше у каждого числа, а чисел всего пять, значит, 60, 65 ...»

Ученица сразу нашла общий принцип построения рядов чисел, т. е. обобщила принцип решения. Учащиеся, малоспособные к математике, не могли самостоятельно уловить общих принципов построения рядов чисел, пересчитывали все числа подряд. Найти обобщенный способ решения сумели только с помощью экспериментатора.

Или детям было предложено вывести и сформулировать правило на основании следующих примеров: $5 \times 4 : 4 = 5$; $29 \times 3 : 3 = 29$. Предполагалось, естественно, что, только уловив существенное общее, основной принцип решения, можно сформулировать правило. Способные к математике второклассники не только свободно нашли, но и легко сформулировали правило (с точки зрения логического мышления особенно важно умение своими словами, но максимально точно, по существу формулировать найденное общее правило). Приведем типичный ответ: «Если какое-нибудь число умножается и делится на одно и то же число, то это первое число не меняется». Малоспособные к математике дети выполняют это задание иначе: «Когда умножаем на четыре и делим на четыре, все равно получается 5. Когда умножаем и делим на три, получается все равно 29». Они уловили принцип построения конкретных примеров, но обобщения на уровне формулировки правила у них так и не произошло.

Мы повторили с нашими испытуемыми (в конце третьего года обучения) эксперимент, который проводил известный языковед Л. В. Щерба со студентами одного из языковедческих учебных заведений (Л. Успенский, 1957, с. 314 — 319). Каждому ребенку в индивидуальном порядке была предложена карточка, на которой написано предложение: «Глокая куздра штеко будланула бокра и кудрячит бокренка». Экспериментатор медленно читал вслух текст, затем этот же текст вслух читал ученик. Инструкция: «Расскажи, как ты понял то, что только что прочитал».

Сложность задания состоит в том, что в предложении ни одно слово ничего не значит ни по-русски, ни на каком другом языке. Но построено предложение по законам грамматики русского языка, к выдуманным корням присоединены не вымышленные, а настоящие служебные части слов — суффиксы и окончания. Третьеклассники еще плохо знают законы грамматики, значение суффиксов и окончаний, правила построения предложений (хотя все это уже и проходят в школе). И все-таки эта фраза построена по законам их родного языка. Мы стремились выяснить, как будет проходить осмысление искусственно составленного предложения, уловят ли младшие школьники обобщенную форму его построения.

Большинство детей, прочитав предложение, ничего не смогли сказать. Некоторые произносили: «Нет смысла. Бессодержательно». Другие стремились как-то объяснить написанное: «Ребята играют в какую-нибудь игру», «Здесь о предметах говорится, а о каких — не знаю» и т. п. Эти дети не уловили, что речь идет об одушевленных предметах.

Лишь немногие из учеников уловили в этой фразе предложение, построенное по законам русской грамматики. Не все они одинаково истолковали фразу, но дети поняли, что речь идет о двух взрослых живых существах и одном маленьком. Наиболее четко восприняли и воспроизвели грамматические связи в предложении 4 человека — все наиболее яркие представители IV, «лингвистической» группы. Вот их ответы: «Кто-то кого-то будланул и кудрячит другого, маленького», «Кто-то кого-то боднул и теперь бодает бокренка». Они уловили обобщенную форму построения предложения и в своем ответе ограничились передачей грамматических отношений.

По-другому выполнили задание представители V, «литературной» группы (немногие из них справились с заданием). И они поняли, что говорится о живых существах, но смысл передавали не одной фразой, а небольшим рассказом. Например: «Здесь говорится о козе. Она была на лугу, жевала траву. Вдруг кто-то начал удирать. Она его боднула и стала ласкать его сынишку»; «Это о каких-то двух животных больших и одном маленьком. Они пасутся. Потом они куда-то пошли. С первым животным что-то нехорошее случилось, и оно очень испугалось. А второе животное стало успокаивать маленького»; «Это курица, петух и цыпленок. Они ищут червяков. Курица ругает цыпленка». Здесь можно отметить одну

характерную особенность: если «лингвистам» достаточно для объяснения предложения сказать, что «кто-то кого-то», то «литераторам» этого мало, они называют чаще всего определенных животных, представляют их, отталкиваясь лишь от того, что в предложении речь идет об одушевленном предмете.

Из сказанного следует, что наилучших результатов достигают дети при работе с профилирующим для их способностей материалом («математический», «лингвистический»), не имея такой же успешности в работе с другим материалом. Дети, способные к математике, уверенно чувствуют себя, имея дело с математическими объектами, сразу схватывают суть математических отношений и действий. Лингвистический материал вызывает у них затруднение, и приходится затрачивать значительно больше сил и времени для его усвоения, а некоторые задания лингвистического характера, подобные приведенному выше, «математики» вообще выполнить не могут. «Лингвисты», легко и свободно разбираясь в лингвистическом материале, часто испытывают немалые сложности в овладении математическим материалом, им с трудом даются обобщенные принципы решения математических задач и примеров. И у каждого из этих учащихся продуктивность мышления проявляется по-своему, на разных уровнях, в зависимости от того, с какими объектами — математическими или лингвистическими — ребенок работает. Это свидетельствует о том, что продуктивность мышления может иметь не общий характер (выражаться у одного и того же ребенка всегда на одном уровне при работе с объектами и явлениями из разных областей знаний), а избирательный, т. е. соответствовать высшему уровню при работе с одним материалом и низшему или среднему — с другим.

Итак, уже в младшем школьном возрасте возможно выявление учащихся, наиболее способных к той или иной области знаний, в условиях школьного обучения — к тем или иным учебным предметам.

Способные дети значительно успешнее усваивают преподаваемый им материал, продуктивность их мышления выше за счет сформированности у них обобщений теоретического типа, т. е. возможности сразу проникнуть в суть предмета или явления, видеть общее в единичном, обобщать «с места», причем эта продуктивность мышления может иметь избирательный характер — проявляться в работе только с одним учебным материалом (например, русский язык, математика).

Способность к теоретическому обобщению формируется у младших школьников стихийно, в школе развитию этого качества мышления учащихся не уделяется должного внимания. Усвоение одного и того же материала происходит по-разному, а следовательно, требует различных педагогических условий в зависимости от уровня развития и направленности интересов ребенка.

Каждое экспериментальное задание из тех, что мы предлага-

ли детям, имело определенное однозначное содержание — математическое, лингвистическое, литературное, наглядно-образное. И по характеру выполнения этих заданий мы судили о большей или меньшей успешности ребенка в той или иной области знаний.

А как поведет себя ребенок, выполняя задание, содержание которого многозначно, что он извлекает из потока информации, поступающей от учителя, из книг, учебника? Для выявления индивидуальных особенностей восприятия учебного и иного материала мы использовали сказку Джанни Родари «Пятерка с плюсом». Известно, что воспринимать материал — это всегда значит как-то его осмыслить и так или иначе к нему отнестись.

Герои сказки — цифры, с которыми производятся определенные математические действия (математическое содержание), в то же время в ней есть сюжет, приключения, характеристики действующих героев (литературное содержание), кроме того, это сказка, т. е. простор фантазии. Ученикам сказка читалась один раз. Занятия проводились индивидуально с каждым ребенком. Перед чтением сказки экспериментатор говорил: «Сейчас я тебе прочитаю сказку, а ты потом мне скажешь, понравилась она тебе или нет». Таким образом, задание было одинаковым для всех, нетрудным, понятным и позволяющим подойти к нему с разных точек зрения.

После чтения психолог спрашивал, понравилась ли ученику сказка (она всем нравится), а потом добавлял: «Интересно, а как ты запомнил эту сказку? Расскажи ее мне».

Таким образом, в инструкции не говорилось о том, чтобы дети запомнили сказку, инструкция ориентировала учеников только на их отношение к сказке — понравилась она или не понравилась. Но содержание сказки простое, и вполне естественно, что дети непринужденно должны были запомнить ее. Приводим текст сказки который читался детям, с некоторыми сокращениями.

«— Караул! Спасите! — кричала бедная Пятерка, что есть мочи улепетывая по улице.

— Что с тобой? Что случилось?

— Что! Неужели вы не видите, что за мной гонится Вычитание? Если оно меня догонит, случится такое несчастье!..

И несчастье случилось, да еще какое! Вычитание подскочило к бедняжке сзади, сграбастало ее за шиворот и ну полосовать своей острой-преострой шпагой, которую все принимали за обыкновенный минус. Только ключья полетели от бедной Пятерки, и неизвестно, осталась бы от нее хоть одна-единственная единица, если бы на ее счастье мимо не проехала машина. Вычитание оглянулось на минутку, а Пятерка быстрее в сторону, юркнула в первое попавшееся парадное и забила в самый темный угол. Однако она уже не была больше Пятеркой, а стала Четверкой, да вдобавок еще с разбитым носом.

Сидит Четверка ни жива ни мертва — и вдруг раздался го-

лосок, такой ласковый: «Бедняжка! Кто это тебя так отделал? Ты подралась со своими подружками?»

О, если бы Четверка сразу разглядела, кто это говорит таким сладким голоском! Перед Четверкой стояло Деление собственной персоной. Бедная Четверка пропищала чуть слышно: «Добрый вечер», — и попробовала было бочком протиснуться к выходу. Но Деление оказалось проворнее. Оно выхватило свои страшные ножницы и — трах! — разрезало горемыку пополам. Не стало больше Четверки. Вместо нее оказались две Двойки. Одну Деление запихало себе в карман, а другая не растерялась и опрометью — за дверь. Перебежала через улицу и чуть не на ходу вскочила в трамвай.

«Когда-то я была Пятеркой, — плакала она, — а теперь смотрите, что от меня осталось — Двойка!» Все ученики, что ехали в трамвае, вскочили со скамеек и со всех ног кинулись от нее, потому что никому не хотелось иметь дело с Двойкой... Кондуктор покосился на Двойку и сердито сказал: «Ездят тут всякие! Невелика птица, могла и пешочком пройти». — «Так я же не виновата!» — закричала сквозь слезы бывшая Пятерка. Она покраснела и на первой же остановке выскочила из трамвая. И тут она наступила кому-то на ногу. «Ой! Простите, пожалуйста, синьор», — залепетала она. Но синьор не рассердился. Он даже улыбнулся. От удивления Двойка открыла глаза... и вдруг узнала! Ба! Да ведь это же старое доброе Умножение. Ни у кого на свете нет такого доброго сердца, как у старого Умножения. Оно — раз! — и умножило Двойку сразу на три! И получилась не просто Пятерка, а Пятерка с плюсом. Потому что все учителя вместо шестерки всегда ставят пятерку с плюсом».

Оказалось, что дети восприняли сказку совершенно по-разному. Каждый выделил в ней самое существенное со своей точки зрения, расставил свои смысловые акценты в зависимости от того, что ему интереснее, понятнее, на что было направлено его внимание.

Для сравнения приведем пересказы, сделанные двумя наиболее характерными группами учащихся — III, «математической» и V, «литературной». Дети III группы содержание сказки передали сжато, без эмоций, без подробностей приключения Пятерки. Пятерку они восприняли только как число, с которым производятся определенные математические преобразования.

Вот как передает содержание сказки Саша Г.: «От Пятерки отняли единицу, получилась Четверка. Деление разделило Четверку на два, получилось 2. Умножение умножило 2 на 3, но получилось 5+, потому что это сказка; 6 должно получиться». Рассказ Лены И., типичный для V группы: «На улице была Пятерка. Она бежала. Кто-то закричал «Пятерка! Что с тобой?» Пятерка крикнула, что за ней гонится деление, и если деление ее догонит, то случится несчастье. Ей не поверили. Но правда, случилось большое несчастье. Ее догнал деление и стало колоть ее своими этими острыми концами. Потом из нее получилась Четверка и то с отрезанным юсом. Когда она забилась в ларadioе, в угол-то,

тогда кто-то там ласково ее позвал, а Четверка пропищала тоненьким голосом еле-еле: «Здравствуйте» — и только хотела протиснуться к выходу, как ее схватили и разрубили и получилась Двойка, и т. д.»

Здесь есть и эмоциональность, и образность, и последовательность приключений Пятерки, нет одного — математического содержания.

Мы спрашивали всех детей, не передавших математического содержания сказки, как получить из пяти четыре, из четырех — два и т. д. Эти математические действия всем им хорошо знакомы. Некоторые, однако, находились под таким сильным впечатлением от сказки, что давали совершенно неожиданные ответы. Так, один мальчик на вопрос, что нужно сделать, чтобы получить из Пятерки Четверку, ответил: «Нужно шпагой отсечь от Пятерки кусочек». Ребенка захватил сюжет сказки, и, отвечая на вопрос, он оставался еще под впечатлением приключений героини. Только когда ребенка спросили: «А на уроке математики как бы ты получил 4 из 5?» — он ответил: «Я бы от 5 отнял 1».

Очевидно, что данное математическое действие ему хорошо знакомо, но в сказке он не обратил на него внимания, поскольку основное, главное он увидел в приключениях Пятерки, а не в ее математических преобразованиях. Математическая сторона сказки прошла мимо его сознания, не затронув его интересов. Анализируя услышанное, ребенок вычленил и обобщил те элементы сказки, которые лично для него оказались наиболее существенными, важными. Интерес к сюжету, к литературно-образному началу направлял мыслительную деятельность мальчика во время слушания сказки на отбор основных моментов приключений Пятерки, ее характеристики, поведения и т. д.

У представителей III, «математической» группы мыслительная деятельность при слушании сказки, очевидно, протекала иначе. Они так же вычленили и обобщали существенные элементы содержания сказки. Но существенное они видели в другом. Приключения Пятерки их не привлекали. Интересы, способности к математике направили мыслительную деятельность этих детей на выявление математических преобразований Пятерки. Встреча цифры с конкретным математическим действием и получение определенного результата — вот это интересно, легко запоминается, с удовольствием рассказывается. Надо заметить, что все дети III группы заканчивали свой рассказ объяснением, что $2 \times 3 = 6$, и только потому, что это сказка, получалось $5 +$. Результат их очень смущал, казался им неестественным. В то же время дети группы V просто не обратили на него внимания, им все равно, какое число получится в результате умножения, важно то, что приключения завершились благополучно.

Итак, при выполнении одного и того же задания в совершенно одинаковых условиях результаты получаются различные, так как умственная деятельность детей осуществляется под влиянием их

разных способностей и интересов.

На основании вышесказанного сделаем несколько выводов. Во-первых, мы видим яркие индивидуальные различия детей в восприятии, осмыслении, запоминании и воспроизведении одного и того же материала. Во-вторых, по характеру восприятия и воспроизведения материала можно в какой-то степени судить об интересе учащихся к тому или иному учебному предмету, области знаний. В-третьих, в этом избирательном отношении к материалу проявляется направленность умственной деятельности учащихся: одни произвольно уделили основное внимание математическому содержанию сказки, другие — литературному. Определение такой направленности имеет большое значение в выявлении индивидуальных особенностей познавательной деятельности учащихся. И в-четвертых, полученные данные позволяют поставить вопрос о том, может ли учитель быть уверен, что дети воспримут в учебном материале именно то, что он считает главным, наиболее существенным. Очевидно, опираясь на знания индивидуальных особенностей учащихся, нужно уметь так построить работу на уроке, чтобы направить сознание каждого на восприятие именно того смысла материала, который является в данной ситуации основным.

Таким образом, результаты исследования подтвердили, что у младших школьников проявляются очень яркие индивидуальные различия. Социальная ситуация детей этого возраста заключается в том, что они прежде всего переживают свои успехи или неуспехи в ведущей на данном этапе деятельности — учебной. Центральное место, имеющее отношение к учебной деятельности, занимают способности — общие и специальные — младших школьников.

При выполнении экспериментальных заданий на разном материале — математическом, лингвистическом, литературном, наглядно-образном — почти у всех учащихся (80 %) обнаружена какая-то оптимальная область, в которой они достигают наибольших успехов. В исследуемом классе выделены шесть групп учащихся в зависимости от того, с каким материалом они работают наиболее успешно. Следовательно, специфические способности (или области успешности) уже у младших школьников проявляются и их можно выявлять и учитывать в учебно-воспитательной работе, рассматривая как основу индивидуальных различий учащихся.

Нас заинтересовало, проявляются ли у младших школьников специфические интересы к каким-либо конкретным учебным предметам или видам деятельности и соотносятся ли они со специфическими способностями.

Интересы как одно из условий развития способностей школьника

Некоторые исследователи, изучавшие психологию младшего школьника 25—30 лет назад, пришли к выводу, что ученики I класса еще не проявляют избирательного интереса к тому или иному учебному предмету, к какой-либо области знаний, им в равной мере интересно все. М. Н. Волокитина (1954) подчеркивает, что первоклассники не отличаются заметно друг от друга ни по своему поведению, ни по отношению к школе и учению. М. Ф. Морозов (1955) утверждает, что маленьких школьников интересует все, что выполняется в форме учебных занятий; впервые интерес к определенным учебным предметам намечается у отдельных учащихся III класса и получает свое несколько более полное завершение в IV—V классах.

Мы получили иные данные. Выяснилось, что у подавляющего большинства детей (у 38 из 40) уже есть свои любимые предметы и почти все они умели как-то объяснить, почему данный учебный предмет им особенно нравится. Только 2 ученика не назвали любимого предмета, сказав, что для них все уроки одинаковые. Одни больше любят математику, другие — письмо или чтение, третьи — пение, четвертые — рисование и т. д.

Дети начинают по своей инициативе и по собственному выбору читать определенную художественную или научно-популярную литературу, целенаправленно смотреть те или иные циклы телевизионных передач.

Часто дети любят те уроки и задания, где им сопутствовал успех. Выполняя успешно какое-то дело, быстро усваивая материал по определенному предмету, ребенок получает удовлетворение, ему это нравится. Успех пробуждает желание больше и глубже заниматься этим предметом, что, в свою очередь, ведет к развитию способностей ребенка.

Мы можем говорить о взаимообусловленности развития способностей и интересов. Многие психологи, исследовавшие эту проблему (например, А. А. Бодалев, 1960), отмечают, что отношение учащегося к учебному предмету накладывает определенный отпечаток на особенности его восприятия, мышления, памяти, воображения, на эмоциональные и волевые реакции при работе над этим предметом, активизирует его психические процессы.

Нами получены данные, что интересы младших школьников к учебным предметам коррелируют с успешностью выполнения ими экспериментальных заданий из разных областей знаний, иными словами, со способностями к тем или иным областям знаний. Оказалось, что у 86 % (29 человек) учащихся имеется связь между интересом к определенному учебному предмету и способностями, т. е. успешностью выполнения экспериментальных заданий из той же области знаний: их любимые уроки — математика,

русский язык, литература и т. д. — совпадают с их группой способностей — математической, лингвистической, литературной и прочими. У 14 % (4 человека) такой связи нет: любимый предмет у одного из учеников — русский язык, а наибольших успехов он добивается при выполнении математических заданий.

Таким образом, мы вправе говорить о существовании теснейшей взаимозависимости способностей и интересов. Первоначальная направленность интересов возникает очень рано, в неповторимом общении ребенка с родителями и сверстниками, а затем с учителями или теми взрослыми, которые иногда случайно встречаются на его жизненном пути и вольно или невольно дают толчок к формированию интересов. Уже в младшем школьном возрасте достаточно ярко обнаруживается возможность выявления для каждого ребенка **оптимальной** области знаний или деятельности, в которой он достигает сравнительно высоких успехов и к которой проявляет интерес.

Однако выявить интересы учащихся к тому или иному учебному предмету или виду деятельности довольно сложно, и, как свидетельствуют результаты нашего исследования, это невозможно сделать грамотно, основываясь лишь на отметках детей.

При изучении вопроса о соотношении интересов учащихся и их школьной успеваемости мы получили следующие данные:

совпадают (оценка по любимому предмету выше других оценок) — у 11 человек (29 %);

не совпадают (оценка по любимому предмету на одном уровне с другими оценками) — у 22 человек (58 %);

не совпадают (оценка по любимому предмету хуже других оценок) — у 5 человек (13 %).

Очевидно, что на основании школьных оценок нельзя судить о том, какой предмет является любимым для ученика, только 11 человек из класса имеют по нему лучшую оценку.

Аналогичные данные мы получили при изучении этого же вопроса в более старших классах, когда интерес все больше перемещается с учебных предметов, с уроков в другую сферу внешкольной деятельности. Здесь часто более активно формируются не познавательные интересы, а спортивные, художественные, технические и т. п., что, безусловно, отражается на школьных занятиях — интерес к ним снижается, успеваемость падает. Даже тогда, когда во внешкольной сфере развиваются познавательные интересы — например, к физике, истории и пр., — они во многих случаях отрицательно отражаются на школьной успеваемости подростков и старшеклассников: читая и делая что-то дополнительно, сверх программы, они не всегда выполняют задания учителя — они им уже не интересны. Поэтому определить интерес учеников по школьным оценкам нельзя, для этого нужны кропотливая работа, неоднократные беседы с учениками, наблюдения за ними, экспериментальные занятия. За примерно одинаковыми

оценками нередко кроется различное отношение ученика к тому или иному предмету, уроку, виду деятельности.

Внутри каждого возраста дети очень сильно отличаются друг от друга по интересам. Различия проявляются в направленности, широте, содержательности, устойчивости интересов. Некоторые дети с самого начала учебных занятий выказывают устойчивый интерес к математике или чтению, или языку, или рисованию. У других детей интересы имеют весьма неопределенный характер: им интересно все, они с увлечением берутся за любое дело, однако пристрастия их недолговечны. У некоторых детей вообще нет ярко выраженных интересов. Отсутствие интересов или их бедность, незначительность делают жизнь ребенка серой и бессодержательной. Ему скучно в школе, дома, с ребятами. Он постоянно нуждается в том, чтобы кто-то (или что-то) извне развлекал и забавлял его. Такой ребенок живет с постоянным чувством неудовлетворенности. Чаще всего слабоуспевающие и недисциплинированные школьники — это дети без сформированных и развитых интересов.

В. А. Сухомлинский справедливо говорил, что, если нормальный ребенок ни в одном предмете не достиг успехов, если у него нет любимого предмета или занятия, значит, школа не выполнила своей задачи. Он отмечал, что у каждого ученика должен быть любимый предмет. У каждого учителя-предметника должны быть несколько учеников, которым дают дополнительную литературу, дополнительные задания. Это и создает интеллектуальный фон класса, пробуждает интерес к знаниям, развивает таланты (1972).

Наиболее благоприятна, подчеркивал С. Л. Рубинштейн, для всестороннего развития личности такая структура интересов, когда они достаточно широки и многосторонни, но все-таки собраны в единой точке, сконцентрированы в одной области, и притом настолько значительной, связанной со столькими существеннейшими сторонами человеческой деятельности, что вокруг этого единого стержня может сгруппироваться достаточно широкая и многообразная система интересов.

Мы уже отмечали, что в исследуемом классе выделены были несколько (шесть) групп учащихся в зависимости от того, с каким материалом им работать приятнее, интереснее. Однако границы этих групп весьма подвижны. Чем разнообразнее и содержательнее становится умственная деятельность ребенка в школе, тем более отчетливо проявляются его интересы и склонности. Знакомство с ранее неизвестными учебными предметами пробуждает новые интересы ребенка.

Следует отметить, что литература, история, природоведение — очень близкие предметы в IV классе, все они связаны с чтением литературы, с пересказом содержания, с написанием сочинений. Нередко дети определяют свое отношение к этим предметам по той литературе, которую они больше любят читать. На-

пример, любят читать исторические книги — значит, больше любят историю, увлекаются книгами о природе — любят природоведение и т. д. В старших классах, возможно, любовь к природоведению перейдет в любовь к физике, ботанике и т. п.

Мы сравнивали отношение детей к различным учебным предметам, их интересы, проявляющиеся в разные годы обучения. Так как одни дети ушли из класса в связи с переездом родителей или по иным причинам, а другие добавились вновь, мы сравнивали изменения интересов только у тех детей, которые находились у нас под наблюдением с I класса. Таких к V классу оказалось 32 человека (табл. 10).

Таблица 10

**Изменения интересов к учебным предметам,
происходящие с I по V класс, в абс. ед.**

Учебный предмет, к которому проявляется наибольший интерес ребенка	Количество детей, проявляющих интерес, по классам			
	I—III	III	IV	V
Не определен интересный предмет	8	—	—	—
Математика	9	10	9	7
Литература	9	13	10	9
Русский язык	6	6	5	3
История	—	—	4	6
Природоведение, география	—	3	4	5
Иностранный язык	—	—	—	2

Прежде всего, дети отличаются друг от друга по тому, что у одних есть интересы, у других их нет. Так, в I—II классах 8 человек вообще не проявили интереса (особенного, повышенного, наибольшего) ни к одному учебному предмету: четверо из них по всем предметам имели отличные отметки, и уроки им нравились все в равной степени, четверо очень слабо успевали по всем учебным предметам, и ни один из них им не нравился, по крайней мере, эти школьники были к ним равнодушны.

С возрастом интересы становятся более определенными, содержательными, глубокими. К концу III класса у всех наших детей появился (**большой** или **меньший**) интерес к определенному предмету, а результаты эксперимента подтвердили большую успешность в работе с тем или иным учебным материалом.

С появлением новых предметов (природоведение, география, история, иностранный язык) выделенные нами группы расслаиваются. Но в этом расслоении обнаружилась определенная за-

кономерность: «математики» перешли в группу «географическую», «литераторы» — в группу «историческую», а из группы «лингвистов» двое перешли в группу иностранного языка. Несмотря на явные изменения в делении на группы, у учащихся сохранялось основное направление интересов: к более точным наукам (математика, география), гуманитарным (литература, история), лингвистическим (языки). Например, увлекался ребенок чтением, литературой, затем любимым предметом у него становится история — все его увлечения в области гуманитарных наук. Или с начальных классов любимым предметом была у ребенка математика, а с IV—VII класса увлекся физикой — здесь мы видим явное тяготение к области точных наук.

Анализ расслоения первоначальных групп по способностям подтвердил наши данные, свидетельствующие о том, что выявлять интересы детей к тем или иным видам умственной деятельности можно с младшего школьного возраста. При этом необходимо иметь в виду, что в младшем возрасте обнаруживается лишь широкая область знаний, к которой у ребенка проявляется сравнительно повышенный интерес и с заданиями из которой он справляется успешнее. С возрастом и с усложнением учебного материала интересы ребенка становятся более конкретными и его способности проявляются четче.

Но у некоторых детей мы наблюдали другой ход развития интересов и способностей. Так, у трех школьников (Марина К., Андрей М., Оля Ж.) очень рано стали проявляться интерес и способности к гуманитарным наукам: они много читали, интересно рассказывали, с увлечением писали школьные сочинения и рассказы «для себя», успешно занимались музыкой. Когда они учились в VI классе, в школу пришел талантливый учитель-математик. Он увлек своей наукой многих ребят, в том числе и указанных выше учеников. Постепенно их любимым делом стало решать задачи и уравнения, а не писать рассказы. Они стали заниматься в математическом кружке, их успехи по математике значительно улучшились.

Очевидно, достаточно высокий уровень развития общих способностей позволяет достигать высоких результатов в самых разных областях науки и человеческой деятельности при интенсивной, заинтересованной работе. Важен интерес к учению вообще и к определенным наукам или видам деятельности в частности, и не только интерес, но желание заниматься любимым предметом, делом, трудиться для углубленного проникновения в какую-либо область знания или умения. Это еще раз доказывает, что формирование способностей происходит в процессе обучения и под влиянием условий жизни. Интерес к предмету играет не последнюю роль в этом формировании. У некоторых детей, как показало исследование Н. С. Лейтеса (1971), развитие совершается несколько замедленно, растянуто во времени; как бы исподволь происходит

постепенное накапливание определенных достоинств интеллекта. Иногда в старших классах ученики неожиданно поражают учителей и товарищей резко возросшим уровнем умственных способностей.

Наше исследование показало, что школой совершенно не учитываются возрастные особенности развития интересов и способностей учащихся.

Интересы младших школьников сосредоточены в основном в учебной сфере. Если дети проявляли интерес к той или иной области знаний или виду деятельности, то этот интерес чаще всего был связан с определенными уроками, учебными предметами. Им нравилось выполнять задания по данному предмету, присутствовать на соответствующих уроках, активно работать на них и т. д.

С каждым годом изменяется круг знаний, общения, занятий ребенка, появляется стремление попробовать свои силы в разных делах. Это обогащает и расширяет его интересы, которые все больше перемещаются из учебной сферы, с уроков в сферу внешкольной деятельности. Мы сравнили любимые занятия наших подопечных в V и в VII классах.

V класс: читать, рисовать, гулять, собирать марки, лепить, шить, вязать, играть в индейцев, заниматься музыкой, смотреть телевизор, кататься на коньках.

VII класс: живопись, музыка, шахматы, разыгрывать инсценировки, собирать электрические цепи, конструировать, выполнять общественные поручения, составлять радиосхемы, мастерить своими руками, ухаживать за растениями, ухаживать за животными, учиться, заниматься спортом и т. п. (всего 35 видов любимых занятий).

Расширение круга занятий не может не сказываться на развитии интересов. Формирование познавательных интересов учащихся на разных возрастных этапах должно иметь различные задачи и методы. Если все переживания, интересы, стремления подростка остаются сосредоточенными на проблемах сугубо школьной жизни — уроках, отметках и т. п., то мы вправе говорить об определенном нарушении в развитии личности, о задержке развития, о том, что ребенок не подготовлен к переходу на новую возрастную ступень. Учеников VI—VII классов, даже тех, кто успешно справляется с учением, уже не удовлетворяет только учебная деятельность и оценка своих возможностей лишь в этой деятельности. Если пятиклассники еще называли себя способными только к учебным предметам (или областям знаний, которые преподаются в школе), то те же ученики в VI классе уже считают себя способными помимо учебных предметов и к другим областям деятельности. Приведем примерный набор способностей, которые они у себя находят: к математике и... физкультуре; к алгебре и... вязать, кататься на коньках; география, история и лыжи, лепка; математика и шашки, спорт; история и труд, гимнастика; геогра-

фия и фигурное катание; иностранный язык и вязание, коньки; литература и музыка, домашние дела и т. п.

Причем они уже вполне обоснованно объясняют, почему считают себя способными к тому или иному виду деятельности: «Я очень быстро научилась на коньках кататься, тренер говорит, что я способна»; «Я такие пироги пеку, все наши соседи у меня учатся, говорят, что мне нужно в кулинарное училище идти»; «Я больше всего люблю ухаживать за растениями. Занимаюсь в кружке кактусоводов. Очень много читаю о растениях».

В VII классе мы столкнулись с еще более любопытной картиной — из 30 человек только 4 назвали себя способными к усвоению непосредственно учебных предметов: 3 ученика определили у себя способности к математике, 1 — к физике. У остальных основные интересы уже не были связаны со школьными занятиями. Они пробовали себя в других видах деятельности и находили у себя новые способности: писать стихи; писательские способности; организаторские; играть в спектаклях; способность к сосредоточению; способность к подражанию; способность к запоминанию; к конструированию; музыкальные; к работе на станке; к спорту; вязать, шить; к пению; к танцам; к рисованию с натуры и др.

Обратим внимание, что появились не способности к литературе, а писательские способности: дети оценивали себя не по тому, как написали сочинение на заданную учителем тему, а как сумели создать что-то свое: рассказ, стихотворение и т. п.

Существует огромное многообразие видов деятельности, каждый из которых требует определенных способностей для своей реализации на достаточно высоком уровне. Мы видим, что учащиеся VI—VII классов испытывают интерес и находят у себя способности к самым разным областям деятельности. Можно считать этот возраст сензитивным для первичного выбора будущей профессии, основанного на осознании своих интересов и способностей. Однако в самое благоприятное для формирования жизненного призвания время учащиеся не получают в школе поддержки.

В школе и по сей день продолжает сохраняться приоритет умственной деятельности (не умственного развития, а именно деятельности) при официально-формальном проговаривании про важность деятельности практической. Отсюда у детей, особенно подростков, происходят сшибка ценностей, стремлений, разочарования и т. п. Когда в школе говорят о способностях ребенка, имеют в виду успешность в учении. Ставят задачу развития способностей учащихся, но опять-таки к обучению. На наш взгляд, произошла подмена понятий. Так как в начальных классах ведущая деятельность — учебная, то успешное продвижение ребенка в ней — главный путь или условие воспитания полиценной личности **на данном этапе онтогенеза**. Но способности к учебной деятельности формируют не только умственные умения и навыки, но и многие личностные образования, которые позволяют ребенку перейти к овла-

дению другими видами деятельности (на следующем возрастном этапе) — познавательной, художественной, трудовой, общественно-организационной и т. д. и т. п. В школе способности к учению стали центральными сами по себе и сохраняют свое значение вплоть до выпускного класса.

Безусловно, в условиях школьного обучения очень большое значение приобретают общие умственные способности, их достаточное развитие обеспечивает успешное, прочное усвоение знаний по всем учебным предметам. Но это должно быть не конечной целью, а необходимым фоном, на котором у каждого ребенка развиваются способности как личностное качество, ведущее к формированию его индивидуальности, к творческому отношению к различным сторонам жизни. Нужно идти по пути не только выявления особо одаренных к познавательной или иной деятельности детей, но и развития способностей каждого ребенка в различных областях не только знаний, но и видов деятельности. Слишком близкую массу стала выпускать наша школа. Здесь просматривается глубокое противоречие между современными школой и обществом: школа, возможно несознательно, заинтересована в одинаковости своих учеников, которые бы на высоком уровне, но одинаково хорошо усваивали бы весь учебный материал, предусмотренный программами; общество ожидает оригинальных личностей, которые бы творчески относились к самым различным — престижным и непрестижным — видам общественной деятельности (общественного труда).

Таким образом, в результате многолетних наблюдений и экспериментальных занятий с одними и теми же детьми нами был накоплен довольно большой материал, анализ которого позволил сделать вывод о наличии уже у младших школьников специфических способностей. Кроме того, у большинства учащихся выявлена прямая связь между интересами ребенка к определенному учебному предмету и его способностями, т. е. успешностью выполнения им экспериментальных и учебных заданий из той же области знаний.

Представляется, что эта взаимосвязь способностей и интересов еще в недостаточной степени используется в коррекционной работе школьного психолога: иногда при развитии способностей следует прежде всего пробудить интерес ребенка к соответствующей деятельности или области знания, иногда же для формирования интересов следует заняться развитием определенных интеллектуальных или иных способностей, обеспечивающих успешное овладение ребенком какими-то знаниями или видом деятельности.

Способности нельзя рассматривать изолированно от личности ученика в целом. Способности — это одна из характеристик личности, которая многое определяет в последней, но на них (способности) личность воздействует всеми своими сторонами и качествами.

Выявив диалектическую взаимосвязь между способностями и

интересами учащихся, мы предположили, что для дальнейшего благоприятного развития личности важно не только то, что у учащихся имеются какие-то способности и интересы, но и то, как они сами осознают это. Поэтому необходимо было выяснить, когда дети начинают задумываться или как-то оценивать свои специфические способности и способности своих товарищей, когда у них пробуждается желание познать свои и сравнить их со способностями других детей.

Осознание способностей и интересов как условие формирования индивидуальности школьника

Во многих исследованиях (А. В. Захарова, 1981; А. И. Липкина, 1976; Е. И. Савонько, 1972; Р. О. Серебрякова, 1972; А. М. Прихожан, 1986; И. И. Чеснокова, 1977, и др.) показано центральное место самооценки в структуре личности. Нами выявлено (И. В. Дубровина, 1974, 1975) особое значение в детском возрасте самооценки способностей и интересов. Под самооценкой специфических интересов и способностей учащихся в период школьного обучения мы понимаем осознание ими своего отношения и своей успешности в овладении материалом из какой-либо области знаний или видом деятельности. В зависимости от характера самооценки способностей у ребенка складывается или правильное, или неправильное отношение к себе, вследствие чего самооценка может стать либо стимулом, либо тормозом развития. Способности как индивидуальные особенности человека, от которых зависит качество выполняемого им общественно полезного труда, представляют собой не только психическое, но и социальное явление. Именно в оценке и самооценке способностей проявляются в единстве индивидуально-психологические, личностные и социальные качества человека. Они позволяют ему соотносить свои силы, способности с требованиями окружающей среды и в соответствии с этим самостоятельно ставить перед собой конкретные задачи и цели, определять жизненные перспективы.

Для изучения самооценки способностей и интересов нами была проведена экспериментальная работа с учащимися III, IV и V классов двух школ (в Москве и в Псковской области). Всего исследованием охвачены 269 человек: 90 третьеклассников, 87 четвероклассников, 92 пятиклассника. Исследование проводилось по следующей методике:

1. Детям сообщалось о возможном проведении олимпиады по всем основным школьным предметам. Они должны были составить команды, в которые войдут их товарищи, наиболее способные отстаивать честь класса на олимпиаде по тому или иному предмету. Необходимо было объяснить, почему названы именно эти ученики.

2. Каждому учащемуся предлагалось включить себя в любую команду и объяснить, почему он выбрал для себя команду именно по этому предмету.

3. Мы наблюдали, какими учебными предметами ученик захочет заниматься, если ему будет предоставлено право выбора; совпадает ли этот предмет с тем, которым он хотел заниматься при определении для себя команды. С этой целью проводили несколько уроков — на одних дети могли заниматься любым предметом, и у них не спрашивали результатов занятий (они знали, что их спрашивать не будут). На других — давались конкретные задания по разным предметам, дети выбирали одно из них, а в конце урока отвечали, что усвоили (о том, что в конце урока их будут спрашивать, они предупреждались заранее).

4. Каждый ученик для выяснения реальной успешности в определенной области знаний выполнял аналогичные экспериментальные задания по математике, литературе и русскому языку.

5. Мы проводили индивидуальные беседы с каждым ребенком о том, какой учебный предмет ему дается легче, какой труднее, что для него наиболее интересно, как он сам оценивает свои возможности, по каким критериям судит о своих способностях и о способностях товарищей и т. п.

В результате анализа экспериментальных материалов мы получили следующее (подробнее см. И. В. Дубровина, 1974).

Ученики III класса называют способными к разным предметам (математика, литература, русский язык, природоведение и др.) чаще всего одних и тех же детей — отличников, т. е. тех, кто получает пятерки. На вопрос, почему они считают, что этот ученик или эти ученики успешно справятся с заданием, они обычно отвечают: «Он у нас по всем предметам хорошо учится», «Игорь у нас отличник и староста». Иными словами, третьеклассники оценивают возможности (способности) своих товарищей в большинстве случаев точно так же, как и учитель.

И собственные возможности они определяют часто в зависимости от того, как к этому относится учитель («Войду в команду по труду, Г. П. говорит, что я хорошо вышиваю»). Некоторые третьеклассники вообще себя ни в какую команду не включают или выбирают ее по совершенно случайному основанию («Я в ту команду пойду, где Трифонов, все равно, в какую»).

У третьеклассников еще нет устоявшегося отношения к учебным предметам. Определяя себя в команды, большинство из них ориентируются на следующее:

а) оценку их учебной деятельности учителем,

б) оценку их учебы по предметам товарищами. Товарищи же, в свою очередь, чаще всего оценивают успешность, ориентируясь на оценку учителя. Таким образом, во многих случаях оценка способностей и самооценка совпадают, так как отправной точкой для них служит мнение учителя.

Эта неустойчивость в отношении к различным учебным предметам проявлялась и на тех уроках, на которых детям предлагалось заниматься любым учебным предметом. Большинство из них занимались на всех уроках разными предметами.

Иную картину мы наблюдаем у учеников IV класса. Многие из них уже не удовлетворяются оценками («3», «4», «5») для определения успешности своих товарищей по тем или иным школьным предметам. Им недостаточно того, что, например, Вася имеет пятерку по литературе, чтобы его взять в соответствующую команду. При определении товарища в команду ими учитываются многие качества: активность на уроке по данному предмету, его знания (читает ли, знает ли что-то дополнительно, больше программы), успехи, интересы, насколько быстро и легко понимает объяснение учителя и т. д. («Иру, конечно, в команду по литературе надо записать. Мы часто бываем друг у друга, много разговариваем, она очень много читает книг, хорошо и интересно о них говорит, сама любит придумывать разные истории, умеет писать сочинения. А Нину записывать в команду не надо, она на уроках, правда, отвечает хорошо, но читает мало», «Этих ребят надо в команду математиков, они редко ошибаются, очень быстро понимают все, когда учительница объясняет»).

И о собственных успехах по тому или другому предмету четвероклассники говорят, как правило, не ссылаясь на отметку и оценку учителя, а пытаясь проанализировать свое отношение к предмету (нравится или не нравится предмет, увлекает или не увлекает, интересно ли, хочется ли им заниматься и почему именно), легкость или трудность его усвоения и т. п. Оценка своих и чужих (товарищей) способностей (возможностей) происходит по разным критериям: товарищей оценивают в основном по **успешности** в занятиях, себя — чаще всего по **отношению** к предмету («Я войду в команду по истории, я увлекаюсь историей, люблю читать книги по истории, мне очень интересна жизнь народов в давние времена»).

Мы хотим обратить внимание на следующий факт: четвероклассники заметно отличаются от третьеклассников тем, что у них (у многих, во всяком случае) уже есть определенное отношение к предмету, они в состоянии обосновать, почему данный предмет интересный или неинтересный, увлекательный или скучный, легкий или трудный («Я войду в команду по труду. Выпиливать очень интересно, но трудно, надо быть терпеливым и упорным»). Говоря о трудности или легкости усвоения того или иного предмета, они пытаются показать, объяснить, как они **сами** понимают и чувствуют это, практически не прибегая к ссылкам на мнение учителя, что было решающим для учеников III класса. В основе отношения к тому или иному учебному предмету лежит прежде всего его характеристика: чем предмет может привлечь к себе, увлечь, почему интересен. И не ясно из высказываний, а **как же** ученик усваивает

этот предмет — хорошо или плохо, каковы у него успехи по данному предмету.

О соответствии высказанного учеником отношения к учебному предмету и успешности усвоения по нему материала мы судили, сопоставляя результаты различных экспериментальных заданий. В частности, мы получили следующие данные: большинство учеников IV класса выбирали задания по одному и тому же учебному предмету и на экспериментальных уроках, где можно было заниматься любым предметом и у ученика не спрашивали, как он усвоил материал, и на уроках, где можно было выбрать задание по любому предмету, но в конце урока надо было ответить, как усвоен материал. В большинстве своем ученики усваивали самостоятельно выбранный материал достаточно хорошо, что свидетельствует о неслучайности выбора (эти данные проверялись в беседах с учениками, учитывались успеваемость учащихся, выполнение ими экспериментальных заданий и т. д.). У основной массы четвероклассников учебный предмет, выбранный ими для самостоятельной работы на экспериментальных уроках, и профиль команды, в которую они себя записали, совпадают. Следовательно, ученик IV класса записывает себя в команду уже не по случайному признаку, а по тому, какой предмет ему интереснее и по какому предмету он успешнее занимается. Он у себя уже чувствует два качества: интерес к предмету и успешность его усвоения. Но отчет себе отдает чаще всего только в одном качестве — в интересе, отношении к предмету. Очевидно, что реально оценить свои возможности к успешному усвоению предмета ученику труднее, чем определить свое отношение к предмету. Хочется или не хочется заниматься этим предметом, нравится он или не нравится, ученик знает, чувствует: его либо тянет к данному предмету, либо ему неприятно им заниматься. А осознать, очень хорошо, просто хорошо или недостаточно хорошо он его усваивает — сложнее.

У своих же товарищей четвероклассник более отчетливо видит именно внешнюю сторону усвоения: уверенно или неуверенно отвечает, какие задает вопросы, какую читает дополнительную литературу по предмету, как выполняет контрольные работы, как держится у доски и т. д. И успешность товарища в усвоении того или иного предмета оценивать легче, чем его интерес, увлеченность, т. е. внутреннюю сторону учебной деятельности. Отсюда и разные критерии в оценке своих способностей и способностей товарищей — по отношению к предмету и по успешности усвоения данного предмета.

Если сопоставить, в какую команду записал ученик сам себя и в какую команду записали его товарищи, то в большинстве случаев эти команды совпадают. Следовательно, речь идет об одном качестве — о возможностях ученика в усвоении данного предмета, но оценивается это качество с разных позиций: изнутри — самим

ребенком, и поэтому упор делается на отношение к предмету, на то, какие чувства он испытывает к данному предмету (легкость, трудность, интерес, увлечение и т. п.); со стороны — товарищами, поэтому упор делается на успехе в усвоении предмета (качество ответов, уверенность, широта знаний и пр.).

Но с каких бы позиций ни характеризовали возможности ученика по тому или иному предмету — с внутренних или внешних, — четвероклассники исходят уже не из оценки учителя, а из собственных формирующихся представлений о способностях, успешности и т. п. Во всяком случае, ссылок на отметки при распределении детей по командам почти нет. Это, конечно, не значит, что мнение учителя не влияет на формирование оценки и самооценки. Но мы видим пробуждение стремления, желания учеников IV класса самостоятельно определять, осознавать собственные возможности и возможности товарищей.

А пробуждение стремления осознать свои способности к усвоению определенного учебного предмета происходит, безусловно, под влиянием оценки учителя и мнения товарищей. Если ученик один раз за ответ по данному предмету получил одобрение учителя и прочитал уважение в глазах товарищей, другой раз, третий, то он задумывается, почему такого не бывает с ним на других уроках, что помогает ему хорошо усваивать именно этот предмет и мешает понимать остальные.

Процесс самопознания происходит постепенно, часто неосознанно, и ученик первоначально объясняет факт успешного усвоения данного предмета своим отношением к нему (нравится — не нравится). Поэтому мы вправе отметить, что в IV классе ученик уже осознает (начинает осознавать) свои специфические способности, т. е. способности к усвоению того или иного предмета, но объясняет их отношением к предмету, не пытаясь еще дать качественную характеристику самой способности.

Почему именно в IV классе дети начинают задумываться над своими специфическими способностями? Дело в том, что это переломный этап в жизни и развитии детей: они переходят к предметному обучению. Первые три года в школе один учитель преподавал детям все основные предметы — математику, русский язык, чтение, природоведение. Он требует в равной мере успешного овладения всеми предметами, пытается одинаково на всех уроках заинтересовать всех учеников. Можно определенно сказать, что учитель начальной школы заинтересован в успешном овладении детьми знаниями по всем основным предметам в равной степени. Обычно он выделяет в классе сильных, средних и слабых учеников: сильные хорошо успевают по всем предметам, средние — средне по всем предметам, слабые — слабо, опять же по всем предметам. Мы просили учителей начальных классов указанных выше школ высказать мнение, какими качествами должен обладать ученик, способный к тому или иному предмету. С небольшими вари-

ациями их определения сводились к тому, что способный ученик должен обладать следующими качествами: трудолюбием, усидчивостью, вниманием, логической памятью, способностью много и упорно работать, умением наблюдать, любознательностью и пр. Перечисленные качества характеризуют общее развитие ученика и ничего не говорят о его специфических способностях, особенностях. Не ставя себе цели сформировать специфические способности ученика, не имея достаточно четких критериев специальных способностей, учитель начальной школы не может активно способствовать формированию у ученика самооценки способностей.

Иную картину мы видим в IV классе. Каждый учитель преподает один предмет, тот предмет, которому обучался много лет, который знает, любит; понимает, какими качествами должен обладать ученик, чтобы успешно усвоить материал по его предмету. Например, учителя-словесники считают, что способные к русскому языку дети осмысленно относятся к слову, чувствуют структуру слова, обладают чутьем к языку, а способные к литературе — образно говорят, чувствуют красоту слова и т. д. Учителя-математики считают, что способные к их предмету дети должны обладать следующими качествами: умением анализировать, понимать зависимость между величинами, развитой зрительной памятью, пространственным представлением, хорошо чувствовать число и т. д. Мы не будем углубляться в вопрос о том, правильно или неправильно, полно или неполно представляют учителя структуру специальных способностей. Нам важно, что каждый учитель видит специфику своего предмета и пытается пробудить к жизни или сформировать у учеников специфические качества, необходимые для успешного овладения материалом по данному предмету. Учитель в IV классе заинтересован определить, выделить способных к своему предмету детей. Учитель-предметник стремится пробудить любовь к своему предмету, интерес к нему. Если раньше ученики делились на сильных, средних и слабых, то теперь часто ученик, сильный по одному предмету, оказывается слабее одноклассника по другому предмету. Постепенно начинает возникать вопрос: почему? Почему одни предметы интереснее, легче, другие труднее?

Предметное обучение и позиция учителей-предметников способствуют формированию у учащихся IV класса самооценки способностей. Самооценка способностей, безусловно, формируется под влиянием школьного обучения и во многом зависит от позиции учителя.

Что собой представляют учащиеся V класса с точки зрения сформированности у них таких качеств, как самооценка способностей и умение оценить способности товарищей?

Распределяя товарищей в команды, они руководствовались в основном теми же критериями, что и четвероклассники: чтобы отстоять честь класса по данному предмету, в команду должны

войти наиболее сильные, способные к нему товарищи, т. е. те, кто проявляет успешность в занятиях по определенному учебному предмету, широту знаний, интерес к нему. При этом почти никто из пятиклассников не ссылается на формальные отметки, а если и упоминает о них, то только в подтверждение своих обоснований.

При определении себя в команду ученики, в отличие от четвероклассников, уже несколько усложняют требования: они выбирают для себя команду по тому предмету, который им нравится и по которому они достигают определенного успеха, большего, чем по другим. Проанализируем высказывания пятиклассников: «Войду в команду по математике. Я люблю математику, и у меня по ней лучше всего получается»; «Войду в команду по истории, потому что история мне легче всего дается и очень интересно»; «Запишусь по природоведению, я его лучше всего знаю»; «Я бы пошел в команду по физкультуре, я почти все соревнования в классе выигрываю».

Если ученики IV класса, определяя для себя команду, говорили в основном об отношении к предмету, то пятиклассники этим не ограничиваются, они прежде всего отмечают успешность в овладении тем или иным учебным материалом, отдают себе отчет в том, какой предмет дается легче, по какому предмету выше достижения. Значит, они ориентируются уже не только на свое субъективное отношение к предмету, но и на объективные данные об успехах по этому предмету (легкость или трудность усвоения, уровень достижения).

Следовательно, самооценка способностей становится более осознанной. Учащиеся V класса могут обосновать свой ответ на вопрос, почему они считают себя способными именно к данным учебным предметам. Их уже не удовлетворяет только определение отношения к предмету (нравится — не нравится), они включают сюда характеристику своих возможностей (трудно, легко, дается, не дается). Приведем характерное для пятиклассника высказывание: «Я очень люблю математику и историю, но математика мне трудно дается, могу много ошибок сделать. Лучше запишусь в команду историков, здесь я увереннее себя чувствую». Очевидно, что осознание своих возможностей, самооценка находятся на значительно более высоком уровне, чем у учащихся IV класса.

На осознание возможностей ученика прежде всего влияет его самооценка, как он сам оценивает свои успехи, достижения, отношение, и в V классе расхождение мнений о возможностях (способностях) учеников учителей и самих учеников возрастает. Аналогичные данные получены и другими исследователями, занимающимися изучением самооценки. Е. И. Савонько (1972) с достаточной статистической надежностью установила, что от класса к классу количество детей с преобладающей ориентацией на самооценку увеличивается, а ориентирующихся преимущественно на оценку другими людьми — уменьшается. Это указывает на усиление

**Развитие самооценки способностей
от III к V классу**

Критерии самооценки способностей	Класс		
	III n = 90	IV n = 87	V n = 92
Ориентация на оценку учителя	62 (69%)	17. (20%)	12 (13%)
Ориентация на субъективное отношение к учебному предмету	20 (21%)	58 (65%)	25 (25%)
Ориентация на реальные достижения по данному предмету плюс отношение к предмету	8 (10%)	12 (15%)	57 (62%)

ние с возрастом роли самооценки как регулятора поведения.

В табл. II приведены данные, показывающие, в каком направлении меняются критерии самооценки способностей школьников в зависимости от возраста. От III к V классу происходят заметные изменения в оценке детьми своих способностей. Ученик III класса в основном ориентирован на оценку его способностей (возможностей) учителем: каким учеником считает его учитель, таким же воспринимает себя и он сам. Самосознание четвероклассника находится уже на ступеньку выше, он как бы изнутри оценивает свои возможности, определяя свое отношение к предмету, считает себя способным к тому предмету, который ему нравится. Ученик V класса уже отдает себе отчет в том, что о способностях можно судить не только по отношению к предмету, но, главное, по реальным достижениям по данному предмету.

Полученные материалы позволяют выявить некоторые возрастные тенденции в развитии самооценки специальных способностей школьников. Можно предположить, что формирование самооценки специальных способностей происходит у учащихся в основном в IV классе и получает свое дальнейшее развитие в V. Причем, формирование происходит в массовой школе стихийно, никем не программируется и не управляется.

Тот факт, что 10 % учащихся III и 15 % учащихся IV класса в самооценке способностей ориентируются на реальные достижения по определенным школьным предметам, свидетельствует: объективную (адекватную) самооценку способностей можно формировать в значительно более младшем возрасте. Осознание своих способностей, возможностей в той или иной области знаний имеет немалое значение для дальнейшего развития способностей, которые определяют эффективность учебной и иной деятельности

школьников. Оно также оказывает большое влияние на развитие личности ученика, ибо способности в значительной степени определяют его уверенность в своих силах, развивают интересы и т. д.

Важно отметить, что среди учеников III—IV классов мы не встретили ни одного ребенка, который не записал бы себя в ту или иную команду, не считал бы себя способным хотя бы к одному из учебных предметов. В V классе такие ученики появились (и немало). Положительная самооценка своих возможностей в учебной или иной деятельности свидетельствует об определенном уровне притязаний, т. е. об уровне тех задач, к решению которых дети считают себя способными. Если внимательно присмотреться к выполнению ими заданий из разных областей знаний, то можно увидеть, что у всех без исключения есть конкретные достижения. Поскольку способности и проявляются, и формируются только в деятельности, необходимо различать потенциальные и актуальные способности (Э. А. Голубева, 1986; Н. С. Лейтес, 1978; К. К. Платонов, 1980, и др.). Мы считаем, что о достижениях детей можно говорить в двух планах — в плане их объективной и субъективной значимости.

Под **объективно значимыми достижениями** мы подразумеваем такие, которые хорошо видны окружающим: учителям, родителям, товарищам. Например, ученик усваивает материал быстро, с ходу, сразу понимает объяснение учителя, свободно оперирует имеющимися знаниями. Он выделяется среди одноклассников, его самооценка совпадает с реальной высокой успешностью, постоянно подкрепляется, упрочивается.

Субъективно значимыми достижениями учащихся мы называем такие успехи, которые окружающим часто не видны. Есть дети (это основная масса учащихся — так называемые средние ученики), у которых каких-то больших, заметных достижений в определенной области знаний нет, в классе они не только не лучше, а хуже многих усваивают данный предмет, но испытывают к нему больший интерес, с заданиями по этому предмету справляются успешнее. Субъективно, для себя они добиваются каких-то успехов в этой области знания в отличие от других. Самооценка возможностей такого ребенка часто подкрепляется лишь его собственным положительным отношением к предмету.

Таким образом, мы можем говорить о том, что существуют разные условия формирования самооценки — под влиянием и при поддержке учителя (и следовательно, укрепляется!) или вопреки оценке учителя (тогда ребенку приходится преодолевать значительные трудности для самоутверждения или он сдается). Полученные материалы позволяют утверждать: в школе недостаточно правильно подходят к так называемому среднему ученику. У всех исследованных нами средних младших школьников уже есть свои любимые предметы, определенные области, где они добиваются сравнительно высоких результатов. Но общий уровень развития у многих из них недостаточно высок из-за целого ряда

обстоятельств (например, у многих из них обнаружены недостатки развития воображения и т. п.). Если сразу не обратить на них внимание, не поддерживать их интересы и успехов в той или иной области, то дети могут (так это и бывает) остаться средними до конца школьного обучения, утратив веру в свои способности, интерес к занятиям.

Наши данные подтверждаются результатами исследований и других авторов. Так, А. И. Липкина получила убедительные экспериментальные материалы о том, что к IV классу появляется значительное число отстающих детей с пониженной самооценкой своих и так относительно слабых успехов. Количество слабоуспевающих, считающих себя еще более слабыми, чем они есть в действительности, от I к II классу возрастает в 3 раза. Материалы, полученные в систематических наблюдениях за этими учащимися и в общении с ними, свидетельствуют о том, что снижение самооценки определяется не столько их истинными возможностями, которые, безусловно, расширяются, сколько влиянием оценочных суждений учителя и одноклассников (1976). Немецкие ученые (U. Drews, E. Fuhrmann, 1982) подчеркивают: для того чтобы поддержать еще неустойчивую самооценку детей, отношение учителя к учащимся должно настраивать их на активную деятельность, быть проникнуто верой в способности каждого ребенка.

В психологии способностей главным образом разрабатывался путь выявления наиболее способных детей посредством сравнения достижений их и сверстников. Наше исследование показало необходимость изучения и субъективно значимых способностей путем выявления оптимальной области достижения успеха. Это поможет определить способности каждого ребенка независимо от степени достижений (на индивидуальном, достигнутом им уровне развития). Главное, что не сравниваются способности ребенка и других детей, а определяется специфика способностей именно этого школьника — к чему в наибольшей степени он способен. Потребность нашего общества в творческих, неординарных и инициативных людях предполагает обязательное развитие способностей каждого к самым различным видам деятельности.

Существует огромное многообразие видов деятельности, каждый из которых требует определенных способностей для своей реализации. Чтобы ответить на современный социальный заказ общества, необходимо идти по пути не только выявления особо одаренных к познавательной и иной деятельности детей, но и обязательного формирования способностей и интересов каждого ребенка в различных областях знаний и видах общественно полезной деятельности.

А. Н. Леонтьев (1960) считал, что способности человека к общественно-исторически сложившимся формам деятельности, т. е. его специфические человеческие способности, представляют собой подлинные **новообразования**, формирующиеся в индивидуальном

развитии, а не выявление и видоизменение того, что заложено в нем наследственностью.

Формирование способностей — процесс очень сложный, он имеет свои особенности на каждом возрастном этапе, тесно связан с развитием интересов ребенка, самооценкой его успехов в той или иной деятельности. В младшем школьном и особенно в подростковом возрасте в качестве мотива деятельности выступает стремление «испытать и выявить свои силы и способности» (С. Л. Рубинштейн, 1946, с. 603).

Благоприятное сочетание способностей, интересов и их самооценки ведет к развитию у ученика склонностей к какой-либо деятельности. Склонность выражается в том, что человек по собственному желанию усиленно и постоянно занимается определенным видом деятельности, предпочитает ее другим, связывает с данной деятельностью свои жизненные планы. Большинство исследователей, занимавшихся этой проблемой, определяют склонность как направленность на соответствующую деятельность или потребность в деятельности (Н. С. Лейтес, А. Г. Ковалев, В. Н. Мясищев, А. В. Петровский, К. К. Платонов, С. Л. Рубинштейн, Б. М. Теплов и др.). Например, В. Н. Мясищев понимает склонность как избирательно-положительное отношение к деятельности, более или менее стойкую потребность в определенном виде деятельности (1962). Многие авторы подчеркивают: возникновение и развитие склонностей начинаются с интереса к той или иной деятельности, области знания (Н. С. Лейтес, С. Л. Рубинштейн, Г. И. Щукина и др.), что имеется тесная связь и взаимообусловленность склонностей и способностей (А. Г. Ковалев, Н. С. Лейтес, В. Н. Мясищев, Б. М. Теплов, К. Д. Ушинский и др.).

Хоанг Минь Тхао (1978) установил, что не только способности и интересы, но и их самооценка — необходимое условие возникновения склонностей учащихся. Именно самооценка способностей и интересов определяет круг задач, решение которых ребенок считает для себя возможным, и область деятельности, где он чувствует себя увереннее. Все это обуславливает положительное отношение к данным задачам, области деятельности, вызывает желание ими заниматься, ведет к развитию склонностей, которые имеют большое значение не только для успешного обучения, всестороннего развития и воспитания активности и индивидуальности личности, но и для выбора будущей профессии.

Несформированные способности и интересы тормозят развитие прогрессивной самооценки, а следовательно, и склонностей школьников. Это ведет к учебным перегрузкам и, шире, к недоразвитию личности.

Таким образом, наиболее существенным фактором психического и личностного развития школьника выступают способности: общие — как база формирования всесторонне и гармонически развитой личности, специальные — как основа формирования ин-

дивидуальности учащегося. Весьма значимыми представляются нам данные о том, что уже на ранних этапах школьного детства возможно выявление не только объективно, но и субъективно значимых способностей каждого ребенка, опора на которые в учебно-воспитательном процессе способствует становлению индивидуальности учащихся. Осознание ребенком своих интересов и способностей, вне зависимости от степени их развития, значительно влияет на формирование личности в целом.

До настоящего времени основное внимание при обучении и развитии предлагалось уделять наиболее слабым местам, «зонам отставания», имеющимся у ребенка. Между тем опора на субъективно успешную для ребенка область оказывает прогрессивное влияние на формирование личности, позволяет развиться интересам и способностям каждого.

Нам представляется, что выделение объективно и субъективно значимых возможностей, способностей школьников — важный момент для практической психологии, он может послужить одним из оснований разработки научно-методического обеспечения школьной психологической службы, ориентиром для ведения школьным психологом консультативной и развивающей работы с учащимися всех возрастов.

Создание благоприятного для развития ребенка психологического климата

Такой психологический климат является результатом взаимодействия многих компонентов, его составляющих, но центральным моментом здесь предстает общение детей со взрослыми и сверстниками.

М. И. Лисина и ее сотрудники на основании многолетних фундаментальных исследований экспериментально доказали, что общение действительно является решающим фактором общего психического развития ребенка в раннем и дошкольном детстве (М. И. Лисина, 1986; М. Г. Елагина, 1982; Е. О. Смирнова, 1980, и др.).

Проведенные под нашим руководством исследования подтвердили, что общение имеет такое же значение для психического и личностного развития учащихся на всех этапах школьного детства. Н. М. Неупокоева (1983) установила, что характер общения младших школьников с учителем на начальном этапе обучения, с одной стороны, существенно определяется прошлым опытом общения ребенка со взрослым, с другой — формирует у учащихся различное отношение к учителю: положительное, при котором ученик «принимает» личность учителя, проявляя доброжелательность и открытость в общении с ним; отрицательное, при котором ученик «не принимает» личность учителя, ведя себя агрессивно, грубо или замкнуто; конфликтное, при котором у учащихся возникает

противоречие между неприятием личности учителя и скрытым, но острым интересом к его личности. Н. М. Неупокоева обнаружила тесную связь между особенностями общения младших школьников с учителем и формированием у них мотивов учения. Положительное отношение, доверие к учителю вызывает желание заниматься познавательной, учебной деятельностью, способствует формированию познавательного мотива учения, отрицательное отношение препятствует этому.

В младших классах школы отрицательное отношение к учителю встречается довольно редко, а конфликтное — весьма часто (у 30 % обследованных детей). У этих детей задерживается формирование познавательной мотивации, так как потребность в доверительном общении с учителем сочетается у них с недоверием к нему самому, а следовательно, и к той деятельности, которой он занимается, в отдельных случаях — со страхом перед учителем. Результаты исследования показали, что такие дети чаще всего замкнуты, ранимы или, наоборот, равнодушны, невосприимчивы к указаниям учителя, безынициативны. В общении с учителем они проявляют вынужденную покорность, смирение, порой стремление приспособиться.

Обычно дети не осознают причины собственных переживаний, неустроенности, огорчений, к сожалению, подчас не понимают ее и взрослые. Первоклассники из-за недостаточного жизненного опыта склонны преувеличивать и глубоко переживать кажущуюся им строгость со стороны учителя. Сложившаяся ситуация нередко недооценивается учителями на самом начальном этапе обучения. Между тем это чрезвычайно важно: в последующих классах отрицательные эмоции могут закрепиться и перенестись на учебную деятельность в целом, на взаимоотношения с учителями и товарищами, что приведет к серьезным отклонениям в психическом и личностном развитии школьников.

Общение подростков и старшеклассников со сверстниками и взрослыми также можно рассматривать как одно из важнейших психологических условий их личностного развития. Неудачи в общении ведут к внутреннему дискомфорту, компенсировать который не могут никакие объективные высокие показатели в других сферах жизнедеятельности. Вполне возможно, что общение субъективно воспринимается подростками и старшеклассниками как нечто лично очень важное: об этом свидетельствуют их чуткое внимание к форме общения, попытки осмыслить, проанализировать свои взаимоотношения со сверстниками и взрослыми. О большой субъективной значимости общения говорят и такие данные. Комсомольцам старших отрядов в лагере «Орленок» (всего 1324 человека) был предложен список из 12 типичных ситуаций и дел в лагере (трудовой десант, самообслуживание, вечерний анализ дня, семинар по обмену опытом комсомольской работы, спартакиада, торжественные линейки и т. п.). Требовалось ранжировать этот

список по критерию «самое трудное, неожиданное, непривычное», а затем по критерию «самое полезное, интересное, привлекательное». И что же? В первую пятерку наименований и в том, и в другом списке вошли дела, содержание которых составляло общение: «семинары по обмену опытом», «общие сборы отряда», «вечерние огоньки». Таким образом, общение со сверстниками выступило одновременно и как «самое трудное», и как «самое привлекательное» (Б. Я. Гиндис, 1976).

А. С. Шаров (1986) получил данные о том, что именно в общении со сверстниками берет начало формирование ценностных ориентаций подростков, которые являются важным показателем социальной зрелости личности. Так, у учащихся VI - VIII классов именно мотивы общения в основном формируют направленность и определяют содержание ценностных ориентаций. Такие ведущие в этом возрасте мотивы общения, как стремление самоутвердиться среди сверстников, лучше узнать себя и собеседника, понять окружающий мир, обуславливают в системе ценностных ориентаций такие ценности, как общественное признание, уверенность в себе, независимость в поступках и действиях, широта знаний и высокая общая культура, смелость в отстаивании своего мнения, твердая воля, самоконтроль, честность, отзывчивость и другие. Подростки, у которых по той или иной причине не сложилось общение со сверстниками, часто отстают в возрастном личностном развитии. В раннем юношеском возрасте (в IX и особенно в X классе) ценностные ориентации как уже относительно устойчивое личностное образование своим содержанием в значительной степени определяют мотивы общения школьников со сверстниками IX—X классов такие ценности, как интересная работа, творчество, наличие хороших и верных друзей, независимость в поступках и действиях, определяют мотивы общения, выражающиеся в стремлении школьников в общении больше узнавать о мире, различных областях человеческой деятельности, внимательнее присматриваться к личностным особенностям сверстников и к себе, участвовать с ними в общественно полезной деятельности. Другие ценностные ориентации влекут за собой иные мотивы и круг общения.

И. К. Кузнецова (1987б) установила, что именно общение со сверстниками своего и противоположного пола в юношеском возрасте существенным образом влияет и на осознание себя как личности определенного пола. Она доказала, что недостаточный опыт общения со сверстниками своего и противоположного пола может вести к формированию неадекватного уровня самооценки, который, в свою очередь, затрудняет общение со сверстниками. Популярность же среди сверстников, а следовательно, и большее число контактов, и опыт общения способствуют формированию адекватного уровня притязаний в сфере межличностных отношений. При этом обнаружено, что общение со сверстниками своего и

противоположного пола имеет различный психологический смысл и по-разному влияет на оценку себя как личности определенного пола. Эта оценка взаимосвязана не столько с общим товарищеским, сколько с дифференцированным статусом, т. е. положением человека в системе личных взаимоотношений как в своей, так и в противоположной половозрастной группе. Осознание себя как личности мужского пола происходит у юношей в основном через общение со сверстниками своего пола. Осознание себя как личности женского пола происходит у девушек в большей степени через общение со сверстниками противоположного пола. Таким образом, и половое воспитание связано, вернее зависит от особенностей общения учащихся, в частности со сверстниками.

Ни в коем случае не умаляя значения общения со сверстниками для формирования личности подростка и старшего школьника, мы хотели бы все-таки подчеркнуть, что иногда оно несколько абсолютизируется. Общение со сверстниками — необходимое условие психического и личностного развития ребенка на всех этапах онтогенеза, но оно выполняет свою функцию только тогда, когда у ребенка одновременно есть общение с «нормальным» (нравственно воспитанным) взрослым. Именно в таком общении происходят проверка и понимание тех ценностей, которые формируются в среде сверстников. Именно в общении со старшими ребенок усваивает целостную систему нравственных и иных ценностей и идеалов, типичных для данного общества и специфической социальной среды. К. Маркс подчеркивал, что «развитие индивида обусловлено развитием всех других индивидов, с которыми он находится в прямом или косвенном общении, и что различные поколения индивидов, вступающие в отношения друг с другом, связаны между собой, что физическое существование позднейших поколений определяется их предшественниками, что эти позднейшие поколения наследуют накопленные предшествующими поколениями производительные силы и формы общения» (т. 3, с. 440).

В. Э. Пахальян (1981) выяснил, что в старшем подростковом и раннем юношеском возрасте острая потребность в неформальном, доверительном общении со взрослыми выступает как одно из важнейших новообразований данного возрастного периода.

В результате изучения 22 тыс. писем старшеклассников в различные молодежные журналы и радиопередачи и применения ряда других методик было установлено, что потребность в общении со взрослыми обусловлена главным образом проблемами перспективного жизненного самоопределения, возникающими в данном возрасте. Основным содержанием желаемого общения со взрослыми становятся вопросы взаимоотношений людей (51,9 %) выбора профессии (19,3 %), взаимоотношений юношей и девушек (31,1 %), т. е. те проблемы, решение которых предполагает участие заинтересованного человека, имеющего определенный социальный, жизненный опыт, достаточный уровень знаний. В боль-

шинстве писем отмечается потребность в нерегламентированном, неформальном, душевном общении с родителями, учителями и другими взрослыми, составляющими ближайшее окружение старшеклассников.

Анализ писем и сочинений («Человек, который меня понимает», «Мы и взрослые» и др.) старшеклассников позволил выделить пять групп мотивов, которые чаще всего выступают как побудительная сила общения учащихся со взрослыми. Используя в качестве критерия цели и задачи, преследуемые в общении, данные мотивы можно условно обозначить как «деловые» (связанные с решением вопросов, возникающих в условиях совместной учебной, трудовой, общественной деятельности); «познавательные» (связанные с овладением необходимыми знаниями), «личные» (связанные с решением вопросов личного, чаще всего интимного характера); «самоутверждение» (связанные со стремлением утвердить себя в статусе взрослого), «собственно общение» (связанные с потребностью духовного контакта с другим человеком как ценностью).

В зависимости от объективных условий, в которых развивается общение старшеклассников, потребности, лежащие в основе перечисленных мотивов, находят или не находят свое удовлетворение. К таким условиям относится прежде всего форма, в которой происходит общение школьников со значимыми взрослыми. Если форма общения обеспечивает реализацию этих потребностей старшеклассников, то постепенно происходит своеобразный сдвиг мотива на цель (А. Н. Леонтьев, 1972). Иными словами, возникновение в старшем подростковом — раннем юношеском возрасте (или постоянно существовавшей на всех этапах развития) доверительной, нерегламентированной формы общения учащихся и взрослых приводит к такому явлению, когда само общение выступает уже не как компонент и условие других деятельностей, а как особый вид деятельности, где мотивом выступает другой человек как ценность, как побудительная сила поведения, что общественным образом характеризует процесс «возникновения» личности (В. В. Давыдов, 1979а) на этапе ранней юности, высокий уровень развития ее самосознания.

У старшеклассников, имеющих только регламентированную форму общения со значимыми взрослыми, последнее чаще всего выступает как компонент и условие другой деятельности для достижения той или иной конкретной цели. Сказанное имеет принципиальное значение при рассмотрении вопроса о влиянии общения со взрослыми на развитие личности и самосознание старшеклассников.

Материалы психологической консультации для учителей, родителей и учащихся, опросы, беседы, письма и сочинения дают основание утверждать, что содержание и форма общения со взрослыми в ранней юности во многом определяются той системой отношений,

которая сложилась к этому времени между детьми и родителями, школьниками и учителями. Условно можно выделить три вида таких отношений. Во-первых, отношения, которые основаны на формальных правах и обязанностях взрослых и детей. Именно они порождают так называемое регламентированное или формальное общение. Во-вторых, отношения, в основе которых лежат потребность понимать друг друга, помогать другому, желание эмоционального контакта. Такие отношения создают условия для нерегламентированного или доверительного общения. И в-третьих, отношения, которые определяются безразличием или отсутствием какой-либо привязанности друг к другу. Эти отношения обычно носят случайный характер и связаны с такой формой общения, которую обозначают как неорганизованное, случайное общение.

Исследование показало, что, в то время как для большинства учащихся старших классов характерна потребность в нерегламентированном общении с окружающими их взрослыми, в реальном процессе их взаимодействия преобладает регламентированная форма общения, что вызывает чувство неудовлетворенности у школьников. Об этом свидетельствуют данные, приведенные в табл. 12.

Мы видим, что удовлетворенность общением со взрослыми у старшеклассников невысока. При этом хотелось бы обратить внимание на некоторое противоречие между существующими формами общения со взрослыми и удовлетворенностью им. Особенно ярко означенное противоречие выступает по отношению к учителям и другим взрослым. Оказывается, отсутствует прямая зависимость между формой общения и удовлетворенностью общением. Так, в старшем школьном возрасте многих учащихся уже устраивает, удовлетворяет регламентированное общение с учителями, они и не ждут ничего иного, исходя из опыта взаимодействия с ними на протяжении многих лет школьной жизни. Именно таким способом школа и утрачивает влияние на формирование личности своих же воспитанников.

Таблица 12

**Реальное общение со взрослыми
и удовлетворенность им у старшеклассников, %**

Партнеры общения	Общение		Удовлетворенность
	нерегламентированное	регламентированное	
Мать	20,1	24,3	31,1
Отец	3,9	39,6	9,1
Другие близкие родственники	5,5	6,9	5,5
Другие взрослые	1,1	98,6	81,4
Учителя	4,3	95,7	42,1

Примечание: данные достоверны при уровне $p = 0,05$.

Следует отметить одну особенность общения учащихся и взрослых. Если подростки и старшие школьники в большинстве случаев не удовлетворены отношениями со взрослыми, то взрослые часто те же отношения считают вполне удовлетворительными, т. е. мягко говоря, переоценивают или недооценивают ситуацию. Во многом это зависит от формы отношений, описанных выше и сложившихся между взрослыми и школьниками. Иными словами, мы чаще всего сталкиваемся с реальным, объективным непониманием взрослыми потребностей детей, особенно в старшем подростковом и раннем юношеском возрасте.

Мы потому привели здесь данные вышеупомянутых исследований, что они показывают: в современной школе не соблюдаются психологические условия, обеспечивающие полноценное общение учащихся со взрослыми и сверстниками на всех этапах школьного детства. Отсюда у некоторых учащихся младшего школьного возраста и у многих подростков и старшеклассников формируется негативное отношение к школе, к учению, неадекватное отношение к самим себе, к окружающим людям. Эффективное обучение и прогрессивное развитие личности в таких условиях невозможны. Поэтому создание благоприятного психологического климата, в центре которого — личностное, заинтересованное общение взрослых и учащихся, одна из главных задач практического школьного психолога.

Эту задачу психолог может решать только в совместной работе с учителями, в творческом общении с ними, задавая определенный уровень содержания и продуктивную форму общения.

Профессиональное взаимодействие практического психолога с педагогическим коллективом школы

Есть основание рассматривать школьную психологическую службу как своеобразное поле взаимодействия практического школьного психолога с учащимися разного возраста, их учителями и родителями, в центре которого должны находиться интересы ребенка как формирующейся личности. Поэтому важное условие эффективности работы психологической службы — грамотное профессиональное взаимодействие практического психолога с педагогическим коллективом школы.

Безусловно, успешное решение сложных задач обучения и воспитания молодежи в решающей степени зависит от деятельности всего педагогического коллектива школы, от каждого учителя, его профессионального мастерства, эрудиции, культуры; именно он реально организует и осуществляет процесс обучения и воспитания, и поэтому главным лицом в школе всегда будет и должен быть учитель. Но наши материалы показывают, что практический пси-

холог не должен быть поставлен в положение помощника учителя в осуществлении учебно-воспитательного процесса, он равноправный член школьного коллектива, обеспечивающий ту область педагогического процесса, которую, кроме него, никто осуществить не может. Конечно, опора на опыт учителей, воспитателей, классных руководителей — людей, в течение длительного времени постоянно общающихся с детьми, наблюдающих их в самых различных ситуациях, необходима в работе школьного психолога. Он, помимо прочего, осуществляет синтез педагогического опыта с данными психологической науки. Взаимодополняемость позиций психолога и педагога в подходе к ребенку, их тесное сотрудничество на всех стадиях работы и с отдельными учащимися, и с детским коллективом следует рассматривать как необходимое условие обеспечения работы службы.

Материалы многолетнего эксперимента дают основание говорить, что основная забота и цель службы — ученик со всеми проблемами его психического развития, формирования личности, возрастными, половыми и индивидуальными особенностями, взаимоотношениями со взрослыми и сверстниками. Задача практического психолога — найти индивидуальные, специфические для каждого ребенка способы оптимального развития его интересов, способностей, личности в целом, возможностей в самовоспитании и самоорганизации. Самое главное — совместными усилиями психолога и учителей попытаться понять особенности ребенка как формирующейся личности в контексте его жизненных условий, с учетом истории его воспитания и на этой основе определить программу дальнейшей работы.

Подводя итог сказанному, подчеркнем следующее. Несмотря на то что во многих странах давно ведется разработка теоретических проблем и действует практическая школьная психологическая служба, в каждой стране эти вопросы должны решаться и решаются по-своему, в зависимости от многих конкретных условий, в частности от тех задач, которые общество ставит перед народным образованием. Конечно, нам необходимо критически осмыслить и использовать опыт, накопленный в мировой практике психологической службы школы.

Мы понимаем предмет школьной психологической службы как теоретико-прикладное направление возрастной и педагогической психологии, существующее в единстве трех его аспектов, условно названных как научный, прикладной и практический. Наша работа посвящена разработке первого и третьего аспектов. Основную цель школьной психологической службы мы видим в том, чтобы она способствовала полноценному психическому и личностному развитию школьников. Основные задачи — в решении конкретных психологических проблем, возникающих в процессе обучения и воспитания учащихся. Основной принцип работы школьного психолога — индивидуальный подход к ребенку для: а) выяснения

причин и определения пути преодоления различного рода трудностей, возникающих у него; б) выявления интересов, потенциальных способностей с целью их дальнейшего развития; в) формирования индивидуальности личности на протяжении всех лет обучения в школе.

Мы полагаем, что важнейшими психологическими условиями эффективности службы являются: реализация в совместной работе с педагогическим коллективом возможностей, резервов развития учащихся каждого возраста; развитие в учебно-воспитательном процессе индивидуальных особенностей учащихся внутри каждого возрастного периода; создание в школе благоприятного для развития детей психологического климата, который определяется прежде всего продуктивным общением, гуманными взаимоотношениями, доброжелательным межличностным взаимодействием ребенка и взрослых (учителя, родители), ребенка и детского коллектива, ближайшего окружения сверстников; профессиональное взаимодействие психолога с педагогическим коллективом школы.

Эти принципы и условия реализуются в профессиональных видах деятельности практического школьного психолога.

ОСНОВНЫЕ ВИДЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНОГО ПСИХОЛОГА

Конкретная деятельность и способы работы практического психолога не могут и не должны быть жестко запрограммированы каким-либо одним теоретическим подходом к решению проблем школьной службы. Психолог должен быть волен в своем выборе. Однако следует отдавать отчет в том, что, хотим мы этого или не хотим, любая работа с учащимися основана на тех или иных научных представлениях, прежде всего на понимании психологом истоков и условий психического развития ребенка.

Поэтому, предпринимая попытку создания целостной концепции школьной психологической службы, мы считаем необходимым предложить свое представление о содержании основных видов деятельности практического психолога. Это представление обусловлено сформулированной нами основной целью школьной психологической службы — максимальным содействием психическому и личностному развитию учащихся.

Главная цель службы, как было показано в предыдущем разделе книги, вытекает из принятого нами научного положения, разрабатываемого советскими психологами (Л. И. Божович, Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин и др.), о том, что при определенных условиях все здоровые дети обладают способностью к развитию. Поэтому, думается, учитель не имеет оснований объяснять неудачи своих учеников только их плохим умственным развитием, так как оно само определяется обучением, зависит от особенностей его организации. Можно напомнить мысль К. Маркса: «Какова жизнедеятельность индивидов, таковы и они сами» (т. 3, с. 19). Школьное образование имеет смысл только тогда, когда развивает способности каждого ребенка в различных областях знаний и деятельности.

Исходя из сказанного, мы определяем основное, магистральное направление деятельности школьного психолога — **обеспечение** психического и личностного развития учащихся. Эта деятельность осуществляется школьным психологом соответственно на двух уровнях — актуальном и перспективном. На первом уровне решаются злободневные проблемы, связанные с теми или иными трудностями в обучении и воспитании школьников, нарушениями в их поведении, общении, формировании личности и т. п. На втором решаются проблемы развития всех учащихся школы, становления индивидуальности каждого ребенка.

В зависимости от характера проблемы психолог имеет дело преимущественно с отдельными учащимися, классами, группами, возрастной параллелью, учителями, родителями. В США на этом основании выделяются два варианта (или две системы) школьной

„Прямая” служба
запрос работа
УЧИТЕЛЬ → ПСИХОЛОГ → РЕБЕНОК

„Непрямая” служба
запрос работа
ПСИХОЛОГ → УЧИТЕЛЬ → РЕБЕНОК

психологической службы — «прямая» служба и «непрямая» (С. К. Reynolds et al., 1984, p. 41; Т. В. Gutkin, М. J. Curtis, 1982).

«Прямая» служба — психолог лично работает с учащимся. Это традиционный и наиболее распространенный вариант, он предусматривает непосредственный контакт психолога с ребенком, включающий тестирование, советы и некоторые формы когнитивного и поведенческого «лечения».

«Непрямая» служба предполагает работу психолога со специалистами других профессий (например, учителями) и непрофессионалами (например, родителями) — всеми, кто, в свою очередь, непосредственно работает с «проблемным» школьником. Основные формы работы: консультация, тренинг для педагогов и родителей и т. п.

Следует подчеркнуть, что общая цель «прямой» и «непрямой» служб — корректировать проблемы. Дополнительная цель «непрямой» службы — улучшить знания и умения других профессионалов и непрофессионалов так, чтобы они могли более эффективно предотвращать или решать подобные проблемы в будущем. Такая цель согласуется с предложениями некоторых авторов (G. W. Albel, 1968; G. A. Miller, 1969), которые убеждали психологов «раздать психологию» непсихологам, что будет средством, способствующим психическому здоровью людей.

«Непрямая» служба способна обслужить большее количество учащихся, чем «прямая». Однако, подчеркивают американские ученые, надо использовать как ту, так и другую: некоторые случаи требуют прямого внимания и умений именно психолога, в то время как с другими могут эффективно справиться учителя, родители или даже сверстники. Поэтому психологи должны быть компетентными в обоих вариантах службы, чтобы применить тот, который в том или ином случае будет более надежным.

И «прямая» и «непрямая» службы обеспечиваются следующими видами психологической работы: профилактикой, диагностикой, коррекцией, консультацией.

Конечно, все эти виды взаимосвязаны и в практической работе психолога присутствуют в неразсторжимом единстве. Мы их выделяем для того, чтобы определить специфическое содержание и методическую обеспеченность каждого. Так, по нашему мнению, на перспективном уровне решения проблем основной вид работы

школьного психолога — психопрофилактика, на актуальном — психокоррекция. Такой вид работы, как психодиагностика, необходим при решении проблемы любого уровня — как актуального, так и перспективного.

Рассмотрим подробно содержательную характеристику психодиагностической работы школьного психолога. Почему начинаем с этого вида работы? Во-первых, в настоящее время в школе у большого количества учащихся существуют психологические проблемы, требующие скорейшего конкретного решения, благодаря чему диагностика занимает одно из главных мест в психологической службе. Во-вторых, как мы уже говорили, психодиагностика присутствует во всех видах работы школьного психолога: на основе данных психодиагностики проводится коррекционная и развивающая работа с отдельными учащимися. Психодиагностика помогает осуществлять контроль за ходом психического и личностного развития в рамках психопрофилактической работы. Подчеркивая неразрывную связь диагностики с коррекцией и развитием в школьной психологической службе, мы рассматриваем диагностико-коррекционную, диагностико-развивающую работу как единое направление деятельности школьного психолога.

Диагностико-коррекционная (развивающая) работа

В компетенцию и обязанности деятельности школьного психолога входит выявление особенностей психического развития ребенка, сформированности определенных психологических новообразований, соответствия уровня развития умений, знаний, навыков, личностных и межличностных образований возрастным ориентирам, требованиям общества и другое. Из сказанного ясно, что именно психодиагностика как деятельность по выявлению психологических причин проблем, трудностей в обучении и воспитании отдельных учащихся, по определению особенностей развития их интересов, способностей, сформированности личностных образований находится в центре внимания школьной психологической службы и имеет свою специфику. Задача психодиагностики, по определению К. М. Гуревича, — дать информацию об индивидуально-психических особенностях детей, которая была бы полезна им самим и тем, кто с ними работает, — учителям, воспитателям, родителям.

Специфика психодиагностики в школьной психологической службе

Психодиагностика в системе психологической службы школы имеет свои принципиальные особенности. В ряде исследований советских и зарубежных психологов отмечается необходимость различать психодиагностику научно-исследовательскую и научно-практическую (Г. Витцлак, 1986; Вопросы практической психодиагностики..., 1984; Л. С. Выготский, 1983; К. М. Гуревич, 1982; И. В. Дубровина, А. М. Прихожан, 1985; Н. Н. Обозов, 1984; Ю. Л. Сызрд, 1980; И. Шванцара, 1978; Д. Б. Эльконин, 1980, и др.). Научно-практическая психодиагностика ориентируется на различные заказы общественной практики, в нашем случае — на задачу формирования всесторонне и гармонично развитой личности.

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

Иными словами, если задача первых — установить определенные закономерности психического развития, то цель вторых — ответить на конкретный вопрос, выявить причину определенного психологического явления. При этом диагностика причин не самоцель для практического психолога, она всегда подчинена главной задаче — разработке рекомендаций по развитию тех или иных способностей ребенка, преодолению трудностей и нарушений в развитии и т. п. Г. Витцлак (1986) замечает, что психодиагностика в школе должна быть тесно связана с педагогической проблематикой, в этом ее основной смысл. Она всегда предполагает в конечном счете выбор наиболее подходящего педагогического воздействия, а также создание тех или иных психологических условий.

Учитывая специфику диагностики в системе психологической службы школы, некоторые исследователи определяют ее как психолого-педагогическую диагностику (Г. Витцлак, 1986; Ю. Л. Сызрд, 1980, и др.) 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 раз-

вития для слабых и сильных учащихся, подтягивания их на более высокий уровень, а также установления правильного направления развития учащихся, обнаруживающих особые способности; во-вторых, сравнительный анализ развивающего эффекта различных систем воспитания и обучения с целью выработки рекомендаций для повышения их развивающей функции (Ю. Л. Сызрд, 1980).

Специфика психодиагностики в школьной психологической службе заключается и в том, что мы не можем ее принять в традиционном понимании как «дисциплину о методах классификации и ранжировании людей по психологическим и психофизиологическим признакам» (К. М. Гуревич, 1985, с. 23). Не можем согласиться и с утверждением, что, «используется ли диагностика в теоретическом или практическом исследовании, цель ее заключается в том, чтобы дать материал для психологического заключения о группе лиц или отдельном лице, показав, чем это лицо отличается от других или чем эта группа отличается от других групп той же совокупности. И там и тут предполагается сравнение» (там же, с. 19). Перед практическим психологом стоит задача изучения того, как конкретный ребенок познает и воспринимает сложный мир знаний, социальных отношений, других людей и самого себя, как формируется целостная система представлений и отношений конкретного школьника, как происходит становление его индивидуальности. Мы согласны с Ю. М. Забродиным, который подчеркивает необходимость разработать подходы и средства, позволяющие включить в научно-практический анализ не только общее и типичное, но единичное и уникальное в личности человека (Ю. М. Забродин, В. И. Похилько, 1987). Особенно это важно тогда, когда речь идет о ребенке. В основу всех исследований должно лечь целостное изучение личности ребенка в ее взаимодействии с окружающей средой, утверждал Л. С. Выготский (1983, т. 5, с. 177). Он предупреждал, что мы никогда не пойдем до конца человеческой личности, если будем рассматривать ее статически, как сумму проявлений, поступков и т. п., без единого жизненного плана этой личности, ее лейтлиннии, превращающей историю жизни человека из ряда бессвязных и разрозненных эпизодов в связный, единый биографический процесс. Всякое развитие в настоящем базируется на прошлом развитии и имеет перспективу развития в будущем. Л. С. Выготский писал: «В сущности, это понимание психологических явлений не только из прошлого, но и из будущего не означает ничего другого, кроме диалектического требования — принимать явления в вечном движении, вскрывать в явлениях их тенденцию, их будущее, детерминированное их настоящим» (там же, с. 157). Ту же мысль высказывает С. Л. Рубинштейн: «Наличное бытие — продукт предшествующего развития, внутренних предпосылок или условий, складывающихся в ходе предшествующего развития, которое в процессе взаимодействия с миром определяет будущее формиро-

вание человека, его внутренние условия» (1976а, с. 358).

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

Принцип единства диагностики и коррекции (развития)

На основе научного анализа проблемы и обобщения опыта работы практических психологов мы пришли к выводу, что в рамках школьной психологической службы речь не может идти отдельно о диагностике, отдельно о коррекции или развитии. Мы выдвигаем **принципиальное положение** о том, что в школьной психологической службе должно существовать **диагностико-коррекционное, диагностико-воспитательное (или развивающее) направление как по самой сути своей единое направление работы**. Д. Б. Эльконин отмечал, что необходима специальная диагностика, направленная не на отбор детей, а на контроль за ходом их психического развития с целью коррекции обнаруживаемых отклонений. Он подчеркивал, что контроль за процессом развития должен быть особенно тщательным, чтобы исправление возможных отклонений в развитии начиналось возможно раньше (1981). Более того, школьный психолог не просто ставит диагноз и разрабатывает программу дальнейшего развития тех или других сторон личности, способностей учащегося, но и следит за выполнением данных им рекомендаций и в значительной мере сам осуществляет часть коррекционной, воспитательной (развивающей) работы.

Диагностико-коррекционное (диагностико-развивающее) направление работы школьного психолога — одно из наиболее сложных, оно требует специальной психологической подготовки психолога-практика. И. Шванцара справедливо замечает, что психологический тест является средством, которое может привести к положительному результату только тогда, когда оно находится в руках человека, обладающего специальной психологической квалификацией, необходимыми качествами личности и соблюдающего этические принципы психологической работы с людьми (1978).

В диагностике необходимо умение выделить психологическую проблему, правильно задать вопрос, получить нужную информацию от учителей, родителей, учащихся, проанализировать эту информацию и сформулировать вывод, имеющий не просто практическую направленность, но направленность на анализ конкретного, единичного случая. Л. С. Выготский предупреждал: «Исследователь должен помнить, что, отправляясь от данных, от признаков, от симптомов, он должен изучить и определить особенности и характер процесса развития, который непосред-

ственно не дан ему, но который в действительности лежит в основе всех наблюдаемых признаков. Таким образом, в диагностике развития задача исследователя заключается не только в установлении известных симптомов и их перечислении или систематизации и не только в группировке явлений по их внешним, сходным чертам, но исключительно в том, чтобы с помощью мыслительной обработки этих внешних данных проникнуть во внутреннюю сущность процессов развития» (1983, т. 5, с. 302—303).

Процедура диагностико-коррекционной деятельности школьного психолога сложна, объемна, ответственна и очень слабо разработана. Впервые такая процедура у нас была предложена Л. С. Выготским в виде схемы педологического исследования в применении к трудновоспитуемому и ненормальному ребенку (1983, т. 5). На основе этой схемы Й. Шванцара разработал свой довольно интересный экспериментально-психологический подход в диагностике развития личности, выражающийся в ряде шагов или этапов (1978). В американской литературе также представлены пошаговые описания диагностической работы школьных психологов (см.: Grimes, Reschly, 1980; Reynolds, Gutkin et al., 1984).

С учетом указанных разработок психодиагностической процедуры, а также опыта школьных психологов, участников московского эксперимента, нами предлагаются определенная последовательность или этапы проведения диагностико-коррекционной работы в системе школьной психологической службы. Каждый из этих этапов мы содержательно проанализировали на основе современных психологических исследований проблем практической детской психологии.

Запрос к психологу

Первый этап, начало практической работы психолога — изучение обращения, которое поступает к нему в виде запроса учителей, родителей или самих учащихся. Администрация школы и учителя обращаются к психологу за помощью в выявлении причин неуспеваемости и недисциплинированности отдельных учащихся, в составлении программы работы с «трудными» классами, прежде всего с подростковыми, в определении уровня подготовленности к обучению в школе при наборе детей в I класс. Они хотели бы помощи в выборе средств и методов работы с детьми из неблагополучных семей, в преодолении конфликтов в отношениях с родителями у отдельных учащихся, в налаживании взаимодействия между 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 хотели бы, чтобы психолог помог им приобрести профессиональные уме-

ния и навыки, сформировать личностные качества, необходимые учителю.

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 учителями.

Учащиеся хотят получить у психолога ответы на вопросы: как овладеть определенными учебными умениями и навыками, как преодолеть сложность в общении со сверстниками, во взаимоотношениях с учителями и родителями, как развивать те или иные личностные качества, как составить программу самовоспитания, какую профессию выбрать в будущем и другое.

Любой запрос, все равно — формальный или неформальный, является для психолога сигналом того, что у учащегося, возможно, существует какая-то проблема. Следует отметить, что во многих случаях жалобы носят чрезвычайно расплывчатый, неопределенный характер. Так, Г. Витцлак замечает: «...в соответствии с проблемами, выдвинутыми практикой, психодиагностика имеет своей целью выявление тех свойств целостной личности, относительно которых возникают те или иные сомнения» (1986, с. 61). 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 и валидизировать его трудности перед взаимодействием с ним психолога.

Школьный психолог, условно говоря, может сделать запрос самому себе по поводу какого-либо конкретного школьника или группы учащихся, если особенности поведения, общения, учения привлекут его внимание, беспокоят его и он почувствует необходимость выяснить их причины с целью коррекции или развития.

Определение психологической проблемы

Запрос или требование, предъявляемые практикой, психолог переводит и преобразует в психологическую проблему. Проблема формулируется на основании изучения всей информации об ученике. Сбор информации обычно происходит при наблюдении за ребенком на уроках, во время перемен, внеклассных мероприятий, бесед с классным руководителем, другими учителями, родителями, товарищами. Психолог обязательно обращается и к данным ведущегося им «личного дела» школьника, в котором фиксируются все результаты психологических обследований, случаи обращений, ход и результаты диагностической и коррекционной или развивающей работы.

Очень важно, чтобы психолог имел данные об истории развития ребенка, которая должна стать основным источником всех дальнейших сведений, фоном исследования. «Общим и существенным,— писал Л. С. Выготский,— для составления научной истории развития ребенка является требование, чтобы вся эта история развития и воспитания была причинным жизнеописанием. В отличие от простой истории, от простого перечисления отдельных событий (в таком-то году случилось то-то, а в таком — то-то) причинное описание предполагает такое изложение событий, которое ставит их в причинно-следственную зависимость, вскрывает их связи и рассматривает данный период жизни ребенка как единое, связанное движущееся целое. Всякий новый этап в развитии ребенка необходимо понять как вытекающий с логической необходимостью из предшествующего этапа. Должны быть раскрыты логика самодвижения в развитии, единство и борьба противоположностей, заложенных в самом процессе» (1983, т. 5, с. 303—304, 310). 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 учащегося, 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 школьником того или иного задания, углубленных знаний истории его развития может и должен в случае необходимости менять исходные гипотезы и предположения и формулировать новые.

Выбор метода исследования

Правильно выбрать метод исследования — один из наиболее сложных этапов. Именно здесь специфика школьной психодиагностики проявляется особенно ярко. Вопрос о методах диагностико-коррекционной, диагностико-развивающей работы вызывает много споров и разногласий, что мешает работе практического психолога,— ведь психологическая служба в школе может быть эффективной только тогда, когда психолог хорошо снабжен необходимыми и надежными психодиагностическими средствами. Н. Н. Обозов на основе большого опыта пришел к выводу о том, что необходимость практического использования диагностики в работе с людьми заставляет по-новому оценить сами методы, способы их применения, обработку и интерпретацию полученных результатов. В частности, для научно-практической психодиагностики важны быстрота и акцентированность (проблемность) об-

следования. Научно-практическая психодиагностика не может позволить таких временных и людских затрат, какие позволяет научно-исследовательская психодиагностика (Вопросы практической психодиагностики..., 1984).

Известно, что в психологии существуют 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 (характеристики и классификацию психодиагностических методов см.: Б. Г. Ананьев, 1977; А. Анастаси, 1982; Б. В. Зейгарник, 1976; М. М. Кабанов и др., 1983; А. Е. Личко, Н. Я. Иванов, 1976; В. Л. Марищук и др., 1984; В. М. Мельников, Л. Т. Ямпольский, 1985; Психологические методы исследования личности в клинике, 1978; Е. Т. Соколова, 1980; R. B. Cattell, 1967; Общая психодиагностика, 1987, и др.).

В психологической службе, пожалуй, как ни в какой другой области психологии, важно сочетание этих подходов, но главное — качественная характеристика полученных данных. Опыт работы школьных психологов свидетельствует, что применение одних и тех же стандартных, даже очень надежных методов, как правило, не дает возможности получить ответ на конкретный вопрос. Психологу очень важно для успешности дела владеть широким, самым разнообразным арсеналом психологических методов и гибко их использовать. Нам импонирует точка зрения К. Роджерса, который подчеркивает, что в наше время нельзя утверждать, что какой-то один подход или метод «самый лучший» и «единственно правильный». Это сковывает нашу науку и практику, вносит в них неспособность реагировать на новое (K. Rogers, 1985). Разнообразие методов может дать новое знание. Б. В. Зейгарник высказывает ту же мысль, подчеркивая, что построение экспериментально-психологического исследования в клинике отличается от обычного психологического эксперимента многообразием, большим количеством применяемых методик. И очень часто изменение инструкции, какой-нибудь экспериментальный нюанс меняют характер показаний эксперимента (1976). Этот вывод она делает относительно изучения психического развития аномальных детей, но нам представляется, что он имеет непосредственное отношение и к работе школьных психологов, которые фактически также в клинических условиях должны выявить глубинные причины того или иного психического явления. Абсолютизация процедуры и результатов применения тестов приводит к односторонней оценке личности, так как при этом не учитываются многие другие ее свойства, не выявляющиеся с помощью данного теста, но существенные для выяснения основного, решающего фактора психического разви-

тия данного ребенка (Г. Витцлак, Л. С. Выготский, Ю. Л. Сызд, Н. Ф. Талызина, Й. Шванцара и др.).

Основные споры и дискуссии разворачиваются вокруг вопроса о возможности использования тестов, в частности тестов, разработанных за рубежом (см.: Психологическая служба в школе, 1983; Психологическая служба в школе//Вопр. психологии. 1983. № 3, 4; Научно-практические проблемы школьной психологической службы, 1987, и др.). Высказываются разные точки зрения.

В настоящее время методы психодиагностики в советской психологии слабо разрабатываются, а потребность практики в них велика: без диагностических методов практический психолог беспомощен. Поэтому мы согласны с точкой зрения М. М. Кабанова, который считает, что «метод почти любого исследования или подхода в зависимости от исходных теоретических позиций может служить разным философским положениям, разной идеологии» (1983). Б. В. Зейгарник полагает, что, несмотря на то что методологические позиции К. Левина весьма отличались от принятых в нашей отечественной психологии, некоторые его экспериментальные приемы оказались полезными для исследования мотивационной сферы. В качестве примера она приводит широко используемую методику ученика К. Левина Ф. Хоппе, известную в психологической литературе как «исследование уровня притязания» (1976, с. 38). Мы считаем, что, несмотря на известные недостатки тестовых методик, они обладают вместе с тем целым рядом достоинств: по существу, хороший тест аккумулирует в себе богатый клинический опыт, накопленный в психологии и смежных дисциплинах, и дает четкий инструментарий в руки психолога. А так как любые данные надо рассматривать, исходя из общей структуры личности, то и характер полученной информации, и ее интерпретация в значительной степени зависят от лежащей в основе психодиагностики теории личности, определяющей понимание сущности личности, психологических условий и закономерностей ее формирования в онтогенезе.

Нам проблема видится не в том, использовать или не использовать тесты, а в том, с какой целью они применяются. Одно дело, когда тесты используются для жесткого отбора, селекции учащихся (такой подход, на наш взгляд, принципиально неприменим в работе школьного психолога), другое — когда применение этих методов направлено на то, чтобы выявить причины отдельных нарушений или недостатков и с помощью коррекции содействовать развитию учащихся. Однако методики, наработанные классической психологией, при использовании в работе практического психолога нуждаются в особой модификации, так как они не создавались для изучения конкретного человека как целого, живущего в реальных условиях. Кроме того, эти методики очень громоздки, длительны по процедуре проведения и по обработке материала, поэтому часто неудобны в практической работе психолога,

перед которым ежедневно встает множество проблем, связанных с самыми различными детьми. В связи с этим Б. Г. Ананьев подчеркивал, что в диагностические методы должны переходить наиболее эффективные и пригодные к скоростному массовому применению модификации экспериментальных методов (1977).

Мы согласны с А. Е. Личко в том, что при адаптации зарубежных методов исследования личности нельзя ограничиваться только их переводом с другого языка или заменой и исключением части текста, отражающей явно иные социально-культурные особенности популяции, для которой был разработан оригинальный тест. Необходима новая всесторонняя проверка теста на надежность и валидность на той популяции, для которой он адаптируется. Большая часть уже адаптированных тестов, включая ММР, еще недостаточно валидизирована (М. М. Кабанов, А. Е. Личко, В. М. Смирнов, 1983). Остроумно замечает Ю. Л. Сызрд, что вся эта процедура — адаптирование, проверка на надежность и валидность, разработка норм — по своей трудоемкости в принципе не уступает этапам составления оригинального теста, «поэтому мы считаем, что составление новых, оригинальных тестов вполне оправдано. Нам нужны оригинальные тесты, теоретические основы которых были бы вне всякого сомнения. Это, конечно, не исключает возможности использования подходящих зарубежных тестов» (1980, с. 47).

Мы считаем, что еще один из существенных недостатков использования любых стандартных методик заключается в кажущейся легкости постановки точного и надежного диагноза на основе результатов тестирования. Неопытный практический психолог может думать, что сопоставление полученных им данных с «ключом» той или иной стандартизированной методики само по себе дает диагноз. Это неверно. Сошлемся на мнение Л. Френка, который писал: «Нельзя надеяться, что стандартизованная процедура сможет широко осветить индивидуальную личность как уникальную индивидуальность. Она также не сможет способствовать проникновению в динамические процессы личности» (Е. Т. Соколова, 1980). Поэтому даже прекрасное знание тестовых методик не дает права на категорическое экспертное решение — нужны и глубокий психологический анализ, и грамотная интерпретация комплекса разных показателей в их динамике. Особенно это важно учитывать в работе школьного психолога: полученные в результате тестовых испытаний данные не раскрывают ближайших возможностей школьника. Л. С. Выготский убедительно показал, что наличное состояние возможностей ребенка еще не дает правильного представления о ходе его психического развития, так как существенно важным является не только то, что может выполнить ребенок в настоящее время, но и то, чего он сможет достичь в ближайшем будущем, какова его «зона ближайшего развития». Именно поэтому, отмечают многие исследователи, возникает необходимость

построения отдельных диагностических методик в форме обучающего, формирующего эксперимента (Б. В. Зейгарник, 1976; В. И. Лубовский, 1980; Н. Ф. Талызина, 1980; Д. Б. Эльконин, 1981, и др.).

Все сказанное не означает, что следует избегать применения стандартизованных методик. Их применять можно и, на наш взгляд, нужно, но только всякий раз профессионально оценивая их возможности и уместность.

Напомним, что в процессе ответа на конкретный вопрос практики психолог выдвигает ряд гипотез и в соответствии с этим применяет различные методы изучения или обследования учащегося. Гипотезы при этом обычно принимают все более и более узкую направленность, выявляя основную, «ядерную» причину. Многолетний опыт психологов, которые занимаются диагностикой развития, показывает, как напоминает об этом Я. Шванцара, что при решении отдельных случаев наиболее эффективным оказывается так называемое прицельное исследование, которое не придерживается стандартного применения совокупности методов (наборы тестов), а гибко приспосабливает план исследования к характеру проблемы. Поэтому психолог должен владеть самыми разнообразными методами — как высокоформализованными (техники типа теста Векслера, ММРІ, опросника Кэттелла, теста Амтхауэра и др.), так и низкоформализованными (наблюдение, беседа, проективные методы и пр.).

К. Роджерс обращает внимание на эффективность метода так называемого интенсивного наблюдения, показывает, какое тонкое психологическое знание о ребенке оно может дать. В качестве примера он приводит неопубликованное исследование Сары Валински, изучавшей поведение 14-летнего мальчика, который испытывал сложности в усвоении знаний и был в группе для отстающих в учебе детей. Восемь наблюдателей посменно находились с ребенком и фиксировали особенности его поведения с разными взрослыми людьми и сверстниками. Были выявлены 40 форм поведения данного ребенка. Анализ этих 40 форм показал, что можно выделить 6 направлений его поведения, которые допустимо классифицировать как гармоничные, адекватные и как негармоничные, деструктурированные. Исследование убедительно показало, что у одного и того же ребенка в ответ на разные условия в ситуациях общения с другими людьми возникали совершенно различные формы поведения — от абсолютно нормального до полностью деструктурированного, которое может быть классифицировано как ненормальное, болезненное (К. Rogers, 1985).

Применяя различные методические средства, психолог получает все более и более точную картину индивидуальных особенностей человека, в той мере, в какой это необходимо для выявления и психологической оценки решающего фактора. В ряде случаев психолог должен получить очень быструю и оперативную информа-

цию о ребенке. Отсюда острая потребность в методиках, не связанных с громоздкой процедурой обработки и позволяющих осуществить экспресс-диагностику. Экспресс-методики большей частью основаны на качественном анализе высказываний, продуктов деятельности, способов выполнения заданий и т. п. (И. В. Дубровина, 1975; Б. В. Зейгарник, 1976; Л. С. Славина, 1976; С. Я. Рубинштейн, 1970, и др.). В качестве таких психодиагностических средств могут быть использованы так называемые функциональные пробы (Б. Г. Ананьев, 1972, с. 309; Б. В. Зейгарник, 1976, с. 33).

Чтобы более глубоко и тонко определить причины того или иного психологического явления или образования, психолог должен уметь соответствующим образом сочетать данные наблюдения и свои собственные впечатления с заключениями, полученными в результате применения тестовых и других объективных методик. Это же отмечает и Н. Н. Обозов, подчеркивая, что практический психолог обязан быть чрезвычайно наблюдательным и, проводя любое обследование, должен постоянно выискивать связь между научно диагностируемым признаком состояния и наблюдаемым в поведении, мимике, жестикуляции, в голосе, взгляде, в вегетативных реакциях (Вопросы практической психодиагностики..., 1984). Л. С. Выготский специально обращал внимание на то, что установление симптомов никогда автоматически не приводит к диагнозу, что исследователь ни в коем случае не должен допускать экономию за счет мыслей, за счет творческого истолкования симптомов (1984, т. 4). В точном наблюдении, тщательном и творческом мышлении — начало научного знания, а не в накоплении только лабораторных данных (K. Rogers, 1959).

Психологический диагноз

Важный этап психодиагностической работы психолога — формулировка заключения об основных характеристиках изучавшихся компонентов психического развития или формирования личности школьника, иными словами — психологический диагноз. Это центральный, по определению Л. С. Выготского, узловый этап, во имя которого разворачиваются все предшествующие и исходя из которого могут строиться последующие. Диагноз не просто ставится по результатам психологического обследования, но обязательно предполагает соотнесение полученных в обследовании данных с тем, как выявленные особенности проявляются в так называемых жизненных ситуациях (жизненные показатели). Большое значение при постановке диагноза имеет возрастной анализ полученных данных, причем с учетом зоны ближайшего развития ребенка.

Серьезную ошибку видел Л. С. Выготский (1983, т. 5) в попытке подходить к диагнозу как установлению ряда симптомов или фактических данных. При научном диагнозе, базирующемся на известных симптомах, идя от них, мы констатируем некий процесс,

лежащий в основе этих симптомов. Иными словами, мы учитываем не только наличие определенных симптомов, но и вызывающие их причины. При этом следует иметь в виду, что возможна, с одной стороны, чрезмерная общность и неопределенность выводов, с другой — слишком большая их категоричность и однозначность. И то и другое недопустимо, так как закрывает возможность реальной работы по развитию ребенка.

По мнению К. Роджерса (K. Rogers, 1985), при изучении поведения ребенка не только в лабораторных, но и реальных жизненных ситуациях мы должны понимать, что получаемые психологические данные отличаются и должны отличаться определенной, допустимой степенью неточности. Он, на наш взгляд, справедливо утверждал, что есть большая разница между достоверностью полученных в конкретном исследовании или обследовании данных и достоверностью вывода. Выводы всегда относительны, поскольку они делаются на основании экспериментов или наблюдений, проведенных по одной или несколькими из возможных методик и направлений и одному из возможных способов интерпретации данных. Таким образом, диагноз должен основываться на критическом и осторожном истолковании данных, полученных из разных источников.

Как показывает опыт, значительные трудности в постановке диагноза связаны с недостаточно четким представлением школьного психолога о границах своей профессиональной компетенции. Г. Витцлак справедливо замечает, что существуют 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 (1986). 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 психологическую характеристику ребенка. Психологический диагноз должен ставиться школьным 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 — умение предсказать на основе всех проделанных до сих пор этапов исследования путь и характер дальнейшего развития ребенка, причем прогноз как бы в двух направлениях: при условии, если с ребенком будет своевременно проведена необходимая работа, и при условии, что 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 школьника. Подчеркнем еще один важный момент: знакомя с диагнозом заинтересованных в нем людей — учителей, родителей, учащихся, его прежде всего нужно перевести на понятный всем язык, очистить от научной терминологии, иначе диагноз не будет понят, а труд психолога окажется напрасным.

Практические рекомендации

Последний этап — разработка рекомендаций, программы психокоррекционной работы с учащимися, составление долговременного (или иного) плана развития способностей или других психологических образований. Напомним, что мы рассматриваем школьную психодиагностику в неразрывном единстве с задачами психического и личностного развития ребенка или коррекции этого развития. Д. Б. Эльконин (1980) считал, что в отношении всех детей, как отстающих в развитии, так и опережающих своих сверстников, стоит вопрос о своевременной диагностике для предупреждения возможных отрицательных последствий в развитии личности, своевременной педагогической коррекции.

Программы коррекции и развития обычно включают психологическую и педагогическую части. Психологическая часть развития и коррекции планируется и осуществляется школьным психологом. Педагогическая часть составляется на основе психологических рекомендаций совместно психологом и учителем, директором школы, классным руководителем, родителями — в зависимости от того, кто будет работать с ребенком, и выполняется педагогами и родителями с помощью и под постоянным наблюдением школьного психолога.

Рекомендации, даваемые школьным психологом учителям, родителям, учащимся, должны быть конкретными и понятными тем, кому они предназначены. Л. С. Выготский совершенно справедливо предупреждал: «Такие стереотипные формулы педагогических назначений, как индивидуальный подход или вовлечение в коллектив, решительно ничего не говорят педагогу, ибо, во-первых, они не указывают, каким способом это осуществить, а во-вторых, не говорят ничего о том, какое конкретное содержание должно быть вложено в индивидуальный подход и вовлечение в коллектив. Педагогическое назначение, если оно хочет быть выведенным из научного исследования и само составлять его наиважнейшую практическую часть, которая одна только и может доказать истинность исследования в целом, должно быть конкретным, содержательным, давать совершенно определенные, четкие, ясные указания относительно мероприятий, применяемых к ребенку, и явлений, которые должны быть устранены у ребенка этими мероприятиями» (1983, т. 5, с. 321).

Работа психолога по глубинному проникновению в изучение психического и личностного развития школьника осуществляется в разных формах: психологической консультации, беседы (одноразовой, многократной) — в зависимости от обстоятельств), психологического обследования (постановка психологического диагноза) более или менее продолжительных наблюдений за учащимися в разнообразных ситуациях. При этом всегда преследуется одна цель — на основе полученных фактов дать конкретную рекомендацию. Словами К. Роджерса можно сказать, что работа школьного психолога направлена на изучение психических феноменов в реальных жизненных ситуациях и в неэкспериментальных формах исследования (К. Rogers, 1985).

Содержание и адресат рекомендаций зависят от сложности вопроса и области его разрешения. Психолог всегда несет полную ответственность за осуществление рекомендации и конечный результат. Еще раз подчеркнем, что сделать выводы о возможных педагогических мероприятиях, стимулирующих развитие школьника, психолог имеет право только в том случае, если он не ограничивался лишь констатацией уровня развития ребенка, а получил, проанализировал достаточно полную психологическую информацию о нем. Рекомендации учителям, родителям по работе с учащимися 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 идейной направленности и от возрастных психических особенностей ребенка (Л. И. Божович, 1968). Понимание этого позволяет прогнозировать развитие и поведение ребенка в зависимости от условий его жизни, прежде всего — от воспитания и обучения.

Итак, диагностико-коррекционное (развивающее) направление в работе школьного психолога занимает одно из ведущих мест. Психолог практически постоянно находится в ситуации, которая вынуждает его искать, определять психологические причины, основания того или иного поведения учащегося, его отношения к учению, товарищам, взрослым, труду, его успеха или неуспеха в какой-либо деятельности, осуществлять коррекцию выявленных недостатков, составлять перспективную программу развития каждого школьника и многое другое. Можно сказать, что школьная психологическая служба — это постоянный процесс решения проблем. Не случайно в США, где психологическая служба школы наиболее развита, специальные принципы и техники решения проблем в работе школьного психолога обсуждаются очень многими ав-

торами (см.: S. J. Parnes et al., 1977).

Почти все исследователи, работающие в области практической психологии, отмечают роль личности самого психолога, осуществляющего диагностику-коррекционную, диагностику-воспитывающую деятельность. Ширина и глубина, а также правильность психологического заключения являются не только функцией удачно подобранных и валидных психодиагностических методов, но и до определенной степени результатом успешного личного взаимодействия психолога с ребенком, которое требует терпения, находчивости, умения контролировать свое поведение, способности вызвать положительное отношение к себе, чувство симпатии и доверия. Психолог развивает в себе особое состояние эмпатического со-переживания с установками, чувствами, опытом и поведением другого человека.

Эффективность работы школьного психолога (подчеркнем это еще раз) зависит прежде всего от уровня его профессиональной квалификации, которая включает помимо безусловного знания детской и педагогической психологии соответствующий уровень владения самыми разнообразными психологическими методами обследования ребенка, достаточно высокое собственное интеллектуальное и личностное развитие. Только все вместе взятое позволяет ему грамотно интерпретировать полученные диагностические данные, делать заключение на основании анализа этих данных о невидимых психических процессах, состояниях и признаках, об условиях, необходимых для дальнейшего развития ребенка, и т. п. И. Шванцара специально обращает внимание на то, что интерпретация является прежде всего функцией синтетических способностей психолога и никогда не может вытекать из всего процесса в виде некоего механического продукта постоянной диагностической схемы (1978).

Сегодня школьные психологи находятся в трудном положении главным образом из-за отсутствия методического инструментария работы. Специально разработанных для нужд психологической службы школы диагностических методик пока очень и очень мало (Активные методы в работе школьного психолога, 1990; К. М. Гуревич, 1985; Диагностическая и коррекционная работа школьного психолога, 1987; Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей, 1981; М. М. Кабанов и др., 1983; Научно-методические основы использования в школьной психологической службе конкретных психодиагностических методик, 1988; Е. В. Новикова, 1985; Психологическая служба в школе, 1984, и др.).

Чаще всего психологу приходится иметь дело с классическими методиками, которые создавались для специальных исследовательских целей, а не для конкретной работы непосредственно с отдельным ребенком. Специально созданных коррекционных или развивающих программ еще меньше (М. К. Акимова, Е. М. Борисова и др., 1990). Поэтому центральной задачей, от решения которой

зависит существование психологической службы, становится ее научно-методическое обеспечение.

Психопрофилактическая работа

Психопрофилактическая работа — мало разработанный вид деятельности школьного психолога, хотя важность ее признается всеми учеными и практиками, имеющими отношение к школьной психологической службе.

Задачи психологической профилактики

Наиболее содержательно проблема психопрофилактики представлена в американской литературе. Трактуются она весьма широко: психопрофилактика обеспечивает решение основной задачи школьной психологической службы — помочь родителям и воспитателям справиться с проблемами или вести себя так, чтобы подобных проблем не возникало, а школьному психологу — решать проблемы, связанные с психическим здоровьем детей (С. К. Reynolds et al., 1984). При этом работа школьного психолога может иметь проактивный и реактивный характер.

В психопрофилактике выделяются три уровня (Е. L. Cowen, 1977): I уровень — так называемая первичная профилактика. Она имеет дело с малой степенью эмоциональных, поведенческих и учебных расстройств и осуществляет заботу о психическом здоровье и психических ресурсах практически всех людей. Психолог на уровне первичной профилактики работает со здоровыми детьми. Это безмерно увеличивает количество клиентов психолога, ибо включает всех учащихся школы, как «нормальных», так и с проблемами (т. е. 10 из 10 учащихся).

Многие авторы отмечают, что именно школы являются оптимальными системами для профилактики психического здоровья, и рассматривают школьных психологов в качестве основных специалистов, проводящих в жизнь такую первичную профилактику (G. J. Allen et al., 1976; H. F. Clarizio, 1979a; R. H. Ojemann, 1967; J. Platt, G. Spivack, 1976).

II уровень — вторичная профилактика. Она направлена на так называемую группу риска, т. е. тех детей, у которых проблемы уже начались. Таким образом, вторичная профилактика (см.: G. Carlan, 1964) подразумевает раннее выявление у детей трудностей в учении и поведении. Основная задача вторичной профилактики — преодолеть эти трудности до того, как дети станут социально или эмоционально неуправляемыми. Здесь психолог работает уже не со всеми детьми (примерно с 3 из 10). Вторичная профилактика включает консультацию с родителями и учителями, обучение их стратегии для изменения учения детей и преодоления различного рода трудностей и т. д.

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

От I к III уровню действия психолога становятся более реактивны и менее проактивны относительно планирования и обеспечения службы. Заботой большинства американских школьных психологов является обеспечение II и III уровней, причем львиную долю времени занимает III уровень.

Иными словами, большинство усилий школьных психологов направлено на работу с учащимися, которые уже испытывают трудности. Основная масса школьников остается без внимания психологов, если не считать прохождения ими традиционного систематического тестирования.

Ряд школ и обществ психологов в США призывают рассматривать психологическую службу в школах как службу профилактики психического здоровья. Они доказывают, что школа имеет доступ к большому количеству детей в течение длительного времени и, таким образом, у школьных психологов и педагогов существуют значительные возможности влиять на социальное и эмоциональное развитие детей. Основная трудность в реализации этого требования заключается в том, что психологи и педагоги испытывают значительные сложности в разработке профилактических программ (С. J. Allen et al., 1976; Н. F. Clarizio, 1979a, б).

Мы объясняем это тем, что в США долгое время (да и сейчас в большинстве случаев) психологическая служба в основном занималась тестированием, измерением, распределением детей по разным категориям способностей. Перед психологами не стояла задача максимального психического и личностного развития всех учащихся, а следовательно, и не было четких представлений о том, на решение какой задачи должна быть направлена психопрофилактика.

Исходя из своих представлений о сущности школьной психологической службы, мы разработали следующее понимание психопрофилактической работы. Психопрофилактика — это специальный вид деятельности школьного психолога, направленный на активное содействие развитию всех учащихся школы. Задачи психопрофилактики: а) ответственность за соблюдение в школе психологических условий, необходимых для полноценного психического развития и формирования личности школьника на каждом возрастном этапе; б) своевременное выявление таких особенностей ребенка, которые могут привести к определенным сложностям, отклонениям в его интеллектуальном или личностном развитии; в) предупреждение возможных осложнений в связи с переходом учащихся на следующую возрастную ступень.

Психопрофилактическая работа может проводиться как с от-

дельными учащимися или группами учащихся, классами, возрастными параллелями, так и с членами педагогического коллектива, родителями, другими взрослыми, которые оказывают влияние на формирование личности школьника.

По своему основному содержанию психопрофилактика относится к «непрямой» службе. Именно данный вид работы школьного психолога обеспечивает психологические условия эффективности деятельности службы. Напомним, что к этим условиям мы отнесли: а) организацию учебно-воспитательного процесса таким образом, чтобы его содержание и формы, с одной стороны, отвечали насущным возрастным потребностям учащихся, с другой — способствовали формированию новообразований следующего возрастного этапа; б) заботу о развитии индивидуальности каждого учащегося; в) организацию полноценного общения и взаимодействия взрослых и школьников.

Содержание психопрофилактической работы

Содержание конкретной психопрофилактической работы, по нашему мнению, состоит в следующем.

1. Школьный психолог разрабатывает и осуществляет развивающие программы для учащихся разных возрастов с учетом задач каждого возрастного этапа. Программы осуществляются в учебной и воспитательной работе с детьми всех возрастных групп (в основном учителями и родителями). Самое главное — дать возможность всем до единого школьникам попробовать себя в различных областях знаний и практической деятельности для определения и развития своих интересов, склонностей, способностей.

В сложном комплексе условий, формирующих личность, обычно выделяют два основных фактора — семью и школу. Первоначальная направленность интересов возникает, конечно, в неповторимом жизненном общении ребенка с родителями и сверстниками, затем с учителями. Но И. Ф. Овчинников обращает внимание на еще один, быть может, самый трудноуловимый фактор — ту эпоху, в которой родился и развивается человек, то «сложное и тонкое взаимодействие растущего сознания с неисчерпаемым многообразием эпохи, с исторически конкретными формами ее культуры, с теми ее проявлениями, которые оказываются в сфере интересов становящейся мысли» (1979, с. 71). Конечно, школа и семья являются частью этой эпохи, но насколько полно отражают они ее идеи, культуру, противоречия, проблемы и в какой степени приобщают к этому детей, подростков, юношей?

Позволим себе дальше процитировать И. Ф. Овчинникова: «Особенности культуры данного времени, неповторимые формы интеллектуальной жизни, наиболее ярко выраженные предпочтения и

тенденции несут в себе неограниченные возможности воздействия на человека в течение всей его жизни, и в особенности в самом раннем возрасте. От индивидуальной судьбы личности зависит, к какой именно сфере неограниченных предпочтений эпохи она прикоснется. Творческая личность формируется в многообразной динамике жизненных факторов, которые лепят мозаику ее внутреннего мира. Индивидуальность рождается как прочно закрепившийся в сознании итог множества воздействий. Возможности такого закрепления во многом зависят и от психологических особенностей развивающейся личности, от ее характера и темперамента...» (там же, с. 71—72). Поэтому необходимо расширить сферы познания и деятельности каждого учащегося, дать каждому почувствовать на себе «воздействия культуры данного времени». Именно это и должно лечь в основу развивающих программ, рассчитанных на учащихся разного возраста.

Развивающая программа, как правило, не академическая, учебная: сидит психолог, дает задания ученику, а тот, выполняя эти задания, развивается. Развивающие программы или работу по развитию мы понимаем широко: психолог анализирует все, что окружает школьника и во что тот включен,— учебный процесс, воспитательные мероприятия, взаимоотношения со взрослыми и сверстниками, походы в театр и на природу, предметные кружки и спортивные секции и т. п.,— выясняя, насколько это способствует психическому и личностному развитию ребенка.

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

И. Лангмейер и З. Матейчик считают чрезвычайно важной задачей разработать меры профилактики или предупреждения психической депривации у детей. Предупредительная программа, по их мнению, должна отвечать таким требованиям: во-первых, необходимо обеспечить, чтобы к детям поступали стимулы из внешней жизненной среды в надлежащем количестве, в определенной сгруппированности и временной последовательности. Стимулы должны соответствовать степени развития ребенка, так как поздняя, как и преждевременная, стимуляция малоэффективна, а иногда и вредна. Во-вторых, поступающие стимулы должны иметь для ребенка значение, чтобы он мог включить их в систему своих переживаний и познаний. Они должны иметь подкрепляющее значение прежде всего в области желательного поведения. В-третьих, необходимо создать условия для развития положительных стойких взаимоотношений между ребенком и его воспитателями, средой его дома и, наконец, более широкой общественной и предметной обстановкой. В-четвертых, необходимо облегчить ребенку включение в общество, для того чтобы он мог усвоить адекватные социальные роли (1985).

Со слабоуспевающими детьми или теми, кто плохо ведет себя в школе, следует вести уже коррекционную работу, а вот благополучные с точки зрения официальной педагогики дети часто требуют к себе психопрофилактического внимания.

Психолог обратил внимание на ученика III класса Диму Л. Дима учился очень хорошо, учительница его хвалила. Психолога насторожило равнодушие Димы ко всему, что происходит вокруг него в школе. Основательно познакомившись с мальчиком, его семьей, психолог понял необходимость психопрофилактической работы с Димой. С раннего возраста Дима был очень впечатлителен. Не по годам вдумчив. К трем с половиной годам он знал уже все буквы, с четырех лет читал про себя. Никто его специально не учил читать. Он сам выяснял у родных: это какая буква? А как это читается? С пяти лет началось его увлечение счетом. Дима полюбил составлять задачи самого различного содержания.

Родителей пугало быстрое развитие сына. Они пытались притормозить его. Как-то около двух месяцев не отвечали ни на один вопрос мальчика. Но в результате Дима стал еще больше читать, пытаясь найти ответы на свои вопросы в книгах.

Школу Дима воспринял равнодушно. Он добросовестно выполнял уроки, но интереса к ним не проявлял. Бывал счастлив, когда из-за простуды его оставляли дома и он целый день мог заниматься тем, что ему нравится. Вне школы у него был широкий круг интересов. Он с увлечением изучал жизнь животных, насекомых, растений, интересовался химией, физикой, очень любил математику. Чертил электрические схемы, собирал приемник. Журнал «Наука и жизнь» прочитывал от корки до корки. Его любимое чтение — книги о решении задач, о математических чудесах и тайнах. Из художественной литературы любил произведения фантастические и юмористические.

Родные отмечали у Димы очень тяжелый, нетерпимый характер, самолюбие, упрямство. У него нет друзей. Он молчалив, чаще всего углублен в себя. Очень рассеян. С одноклассниками ему было неинтересно, он больше знает, и может. Мальчик даже не пытался поделиться с одноклассниками своими знаниями, помочь им в чем-то. Он всецело углублен в себя и в то, что интересно ему.

Анализ условий развития мальчика показал, что работу с ним нужно вести в двух направлениях. Во-первых, помочь дальнейшему развитию его способностей, не дать им притупиться, сделать все возможное, чтобы такому ребенку было интересно и полезно учиться в школе, чтобы именно в школе получали дальнейшее развитие его способности. Была составлена совместно с учителями специальная программа, предусматривающая досрочный перевод мальчика в следующий класс, систему дополнительных заданий, в перспективе — перевод в специализированный класс или школу. Во-вторых, предлагалось больше внимания обратить на его нравственное воспитание. С этой целью ему предложили делать научные доклады в своем и других классах, участвовать в выпуске газеты, специального журнала, вести кружок и т. п. Главное виделось в формировании интереса к другим детям, желания понять их, умения уважать.

3. Школьный психолог предупреждает возможные осложнения в связи с переходом учащихся на следующую возрастную ступень. Переходные периоды — очень ответственные этапы возрастного развития. К этому времени у ребенка должны быть сформированы все основные психологические новообразования предшествующего

периода, подготавливающие его переход на более высокую возрастную ступень. Практическая значимость учета переходных периодов в воспитании и обучении определяется широко известным в педагогической практике фактом особой трудности работы с детьми на этих этапах, когда «ребенок становится относительно трудновоспитуемым вследствие того, что изменение педагогической системы, применяемой к ребенку, не поспевает за быстрыми изменениями его личности» (Л. С. Выготский, 1984, т. 4, с. 252—253).

Знание педагогами и родителями содержательной характеристики переходных периодов помогает создавать предпосылки для правильного учета возрастных психологических особенностей детей при организации учебно-воспитательного процесса на всех этапах, при общении и взаимодействии со школьниками разного возраста.

Психолог берет под контроль поступление ребенка в школу, когда происходит резкая смена основных видов деятельности, что особенно актуально в связи с переходом к обучению с 6 лет. Он принимает самое активное участие в определении готовности детей к школьному обучению при приеме их в I класс (Н. И. Гуткина, 1987; М. Н. Костикова, 1985). Важность общей подготовки ребенка к школе признают все исследователи, изучающие психологию младшего школьника. Л. С. Славина (1968) считает, что жизнь ребенка надо организовать так, чтобы он получал достаточно пищи для удовлетворения своей естественной любознательности, чтобы он постоянно узнавал новое, чтобы у него возникали новые интересы, новые вопросы. Наше исследование (И. В. Дубровина, 1975) показало также, что подготовленные к I классу школы оказываются те дети, с которыми больше занимались в дошкольный период. Под словом «занимались» подразумевается не натаскивание детей по программе I класса, а широкое общение с ними. Это относится и к семье, и к детскому саду.

Мы выделили для исследования лишь одну из многочисленных возможностей общения с дошкольником — чтение родителями книг своим детям и беседы с ними по поводу прочитанного — и попытались проследить, влияет ли это на формирование интересов первоклассников, на успешность их обучения. Ведь в детских книгах ставится очень много самых разнообразных проблем, часто неизвестных детям; между взрослыми и ребенком произвольно и неизбежно завязываются беседы, где возникают и решаются многие вопросы. Чтение книг заставляет ребенка думать, приучает к мыслительной деятельности, активности.

Мы беседовали с родителями всех учеников нашего экспериментального класса и получили данные о том, что одни из них много читали детям, беседовали о прочитанном, придавали этому большое значение (сюда же относятся совместные просмотры и обсуждения детских кинофильмов, телепередач). Некоторые роди-

Таблица 13

Особенности интересов
первоклассников, %

Учебные предметы	Группа	
	I	II
Русский язык	38,4	0
Математика	30,7	7,5
Чтение	11,5	7,5
Музыка	11,5	7,1
Пение	11,5	7,1
Рисование	3,8	35,7
Физкультура		21,5
Нет интересов		15,0

тели совсем не читали детям или читали очень мало, причем книги, рассчитанные на самых маленьких.

В классе, таким образом, определились две группы учащихся: I — дети, которым в дошкольном возрасте много читали взрослые (или дети сами читали) и беседовали с ними о прочитанном (26 человек); II — дети, которым не читали или читали мало и с которыми не

обсуждали прочитанное (14 человек).

Между I и II группами мы получили любопытные различия в их отношении к школьным предметам, в направлении формирования их интересов. В табл. 13 представлены особенности интересов первоклассников в зависимости от того, читали или нет они в дошкольном детстве книги с близкими им взрослыми людьми.

Основные интересы детей I группы направлены на уроки русского языка, математики, чтения, т. е. такие уроки, которые требуют от учащихся большого интеллектуального напряжения — постоянно искать ответы на поставленные учителем вопросы, вспоминать правила, придумывать примеры, сопоставлять и т. д. Физкультуру, рисование дети тоже называют во многих случаях в качестве любимого предмета, но только рядом с другим — математикой или русским языком или чтением. Только физкультура или только рисование не могут удовлетворить их познавательных способностей.

У детей II группы или нет определенного интереса ни к какому учебному предмету, все уроки им в равной степени безразличны, или любимые предметы — физкультура, рисование. Школьные предметы несут неодинаковую интеллектуальную нагрузку. Физкультура, рисование, как они обычно преподаются в начальной школе, не требуют от ребенка напряженной умственной деятельности.

Таким образом, с самого начала обучения у одних детей формируются, развиваются познавательные интересы, у других нет.

Конечно, чтение и общение на этой основе не единственная и не основная причина, почему у одних детей проявляется интерес к интеллектуальной деятельности, а у других нет. Но учитывать этот факт, безусловно, надо. Центральной задачей школы в настоящее время является воспитание познавательного интереса, интеллектуальной потребности. Развивать эти интересы и потребности необходимо с первых дней учебы (потом будет поздно), причем

развивать у каждого ребенка, а для этого нужно знать, с чем ребенок пришел в школу, какие потребности сформированы в его дошкольном детстве, что привлекает его в школе.

Нельзя понимать дело так, будто в зависимости от подготовленности к школе ребенок будет более или менее успешно учиться дальше. Часто дети, менее подготовленные вначале, впоследствии обгоняют своих товарищей в учебе. Но все-таки подготовленные к школе дети оказываются в I классе в более благоприятном положении: у них уже пробужден интерес к знаниям, выработаны какие-то навыки (пусть самые элементарные) в чтении, счете, рассуждениях, в ответах на вопросы, и они чувствуют себя свободнее, меньше теряются на уроках, более активны. Такие дети умеют пересказать прочитанное, поделиться увиденным, на переменах их окружают одноклассники и с увлечением слушают их рассказы. Уже с I класса эти ребята завоевывают авторитет у одноклассников и доверие учителя. Дети, развитию которых до школы оказывали меньше внимания, попадают в более сложное положение: им нужно вместе с прохождением программного материала наверстывать то, что другие получили до школы.

На основании экспериментальных данных (И. В. Дубровина, 1966, 1971, 1973а, б, 1976) мы пришли к выводу, что на большую или меньшую успешность обучения в начале I класса оказывают влияние не столько учитель и программа, сколько дошкольная подготовка ребенка. Поэтому своевременная оценка психологической готовности детей к обучению в школе — один из основных видов, условий профилактики последующих возможных трудностей. При этом психолог прежде всего обращает внимание не столько на формальную готовность к школьному обучению (умеет читать, считать, знает что-то наизусть, может ответить на вопросы и т. п.), сколько на определенные психологические особенности: как относится ребенок к поступлению в школу, был ли у него опыт общения со сверстниками, насколько уверенно или неуверенно чувствует себя в ситуации беседы с незнакомым взрослым, как развита у него познавательная активность, каковы особенности его мотивационной, эмоционально-волевой готовности к обучению в школе и другое. По результатам обследования психологом совместно с учителем разрабатывается программа индивидуального подхода к работе с детьми с первых дней их пребывания в школе.

В диссертационном исследовании школьного психолога М. Н. Костиковой (1985) предложена типология психологической готовности детей к школьному обучению, которая позволяет применять учителю конкретные рекомендации в работе с каждым ребенком.

Не менее важные вопросы встают и на других возрастных этапах (переход учащегося из начальной школы в среднюю, когда он от одного учителя попадает ко многим, каждый из которых предъявляет ребенку особые требования, когда усложняется содержание учебных предметов и существенно меняются методы их препода-

вания). Именно в это время становится необходимой большая самостоятельность, возрастает значение отношений со сверстниками. Немалые трудности связаны и с окончанием VIII (или в соответствии с новой структурой школы — IX) класса, когда перед учащимся остро встает проблема выбора пути дальнейшего образования. Выпускные классы школы имеют свои специфические проблемы, связанные с личностным, профессиональным, шире — жизненным самоопределением.

Все эти «горящие точки» школьному психологу приходится постоянно держать в центре своего внимания, именно на их предупреждение направлять основную психопрофилактическую работу. Психологу важно привлечь к решению проблем и, главное, их предупреждению педагогический коллектив школы и родителей учащихся.

4. Школьный психолог ведет работу по предупреждению психологической перегрузки учащихся, связанной с многочасовым пребыванием в коллективе, с напряжением, вызванным неуверенностью в своих знаниях, боязнью отвечать у доски и т. п.

Как показали наши исследования (Особенности обучения и психического развития школьников 13—17 лет, 1988), многие учащиеся испытывают учебные перегрузки, обусловленные прежде всего психологическими причинами: недостаточно сформированы интеллектуальные и учебные умения и навыки, отсутствует положительная учебная мотивация, не развита познавательная активность, у многих из них выявлены неадекватная самооценка, неуверенность в своих силах, повышенная тревожность и т. п. Предупредить все эти нежелательные явления можно только тогда, когда будут четко соблюдаться психологические условия организации учебно-воспитательного процесса.

5. Школьный психолог ведет работу по подготовке учащихся к выбору профессии (В. В. Зацепин, 1984, 1987). Как свидетельствует опыт школьных психологов, главными условиями готовности к профессиональному выбору являются полноценное психическое развитие ребенка, сформированность его мотивационно-потребностной сферы, высокий уровень развития склонностей и способностей, самосознания. Становление психологической готовности ученика к выбору профессии или сферы профессиональной деятельности должно стать органической частью учебно-воспитательного процесса школы и начинаться уже в I классе.

Работа школьного психолога по профориентации учащихся включает следующие моменты: а) ранняя диагностика интересов и способностей школьников (I—IV класс), разработка и проведение в жизнь программ по развитию интересов и способностей; б) диагностика способностей и склонностей младших подростков, дальнейшее осуществление программ их развития; в) формирование профессиональных намерений учащихся VII—VIII классов, изучение их психологических особенностей и качеств личности в

соотнесении с требованиями выбираемой профессии; г) консультационная работа со старшеклассниками по определению дальнейшей программы обучения в связи с его дифференциацией; д) диагностика и коррекция профессионального и личностного самоопределения учащихся старших классов.

Эффективность профориентационной работы именно в системе школьной психологической службы определяется тем, что она включается в широкий контекст работы психологов по изучению психического развития и формированию личности учеников на протяжении всех лет обучения в школе и протекает в тесном контакте с педагогами и родителями. Многоаспектная работа школьного психолога, направленная на формирование личности учащегося, подведет в конечном счете школьника к возможности осознанного и адекватного выбора области будущей профессиональной деятельности с учетом как своих способностей и интересов, так и потребностей общества.

6. Школьный психолог ведет работу по созданию благоприятного психологического климата в школе: оптимизирует формы общения в педагогическом коллективе (взрослый—взрослый); способствует улучшению форм общения педагогов с учащимися, родителей — с детьми (взрослый—ребенок); учащихся между собой (ребенок—ребенок).

Мы уже говорили о том, что постоянное доверительное общение со взрослыми является одной из важнейших предпосылок формирования устойчивой и высокой психологической готовности к оптимальному социальному действию; когда взрослый эмоционально принят ребенком, подростком, старшеклассником, им ценится то, во что верит взрослый, и наоборот. Известный американский психолог А. Бандура отмечает, что «подростки обнаруживают тенденции к выбору друзей на основе системы ценностей, воспринятых ими от своих родителей; соответствующим образом группы их сверстников имеют тенденцию подкреплять формы поведения, поощряемые их родителями...» (A. Bandura, R. Walters, 1963, p. 31).

Эта тенденция отмечается и в отношении учителей. Но и родители и учителя (как и другие взрослые) должны быть приняты ребенком. У последнего всегда складывается какое-то представление об отношении родителей, того или иного учителя к нему. Это представление формирует в значительной степени и отношение ребенка к взрослому. Представление тем адекватнее, чем более высок уровень общения, связывающий взрослого и ребенка, в школе — учителя и школьника.

Содержание и формы общения в школе во многом зависят от уровня личностного развития педагогов. Именно развитие продуктивных форм общения предупреждает многие трудности в работе с учащимися и способствует их психическому и личностному развитию. Не случайно в последнее время все чаще и чаще в шко-

лах обращаются к педагогике сотрудничества. Раскрытие учителям психологической сущности этой педагогики — тоже часть психопрофилактической работы.

Полноценное общение — сложное явление, именно психолог может помочь учителям и учащимся овладеть им, но только при условии постоянной кропотливой работы. Общение и развитие личности (взрослого, ребенка) взаимосвязаны и взаимообусловлены: чем выше уровень личностного развития, тем более продуктивное общение задает он, чем продуктивнее общение, тем больше влияет оно на прогрессивное развитие личности. «Овладеть внутренним человеком, увидеть и понять его нельзя, делая его объектом безучастного и нейтрального анализа, нельзя овладеть им и путем слияния с ним, вчувствования в него. Нет, к нему можно подойти и его можно раскрыть — точнее, заставить его самого раскрыться — лишь путем общения с ним диалогически» (М. М. Бахтин, 1979, с. 65).

Психолог сам должен хорошо понимать суть диалогического общения и способы его развития. Он может способствовать становлению коммуникативных навыков профессионального общения педагогов и предупреждению психологической перегрузки членов педагогического коллектива. Кроме того, проводить индивидуальную работу с педагогами по широкому кругу как профессиональных, так и личностных проблем.

Психолого-педагогический консилиум

Один из перспективных путей психопрофилактической работы — создание психолого-педагогического консилиума (Ю. К. Бабанский, 1982; Е. Д. Божович, 1983; Л. Ф. Ермакова, 1984, и др.). Ю. К. Бабанский отмечает, что «для улучшения изучения школьников надо не увлекаться подробными письменными характеристиками, а сосредоточить усилия на коллективных обсуждениях мнений учителей класса о школьниках и, главное, на коллективной разработке мер индивидуального подхода к ученикам и классу в целом. Такие коллективные обсуждения можно условно называть педагогическими консилиумами, чтобы подчеркнуть их направленность на анализ причин отставания в учебе или недостатков поведения. Улучшение изучения школьников позволит глубже решить и такую проблему, как развитие их склонностей, способностей и талантов, которая стала особенно актуальной и сложной в условиях всеобщего среднего образования» (1982, с. 17).

Задача психолога в педагогическом консилиуме — помочь учителям с разных сторон подойти к оценке интеллектуального развития ученика, основных качеств его личности, показать сложность и неоднозначность проявлений его поведения, отношений, вскрыть проблемы самооценки, мотивации, особенностей познава-

тельных и иных интересов, эмоционального настроя, а главное — обеспечить подход к ребенку с оптимистической гипотезой относительно перспектив его дальнейшего развития и наметить реальную программу работы с ним (даже если эта работа будет связана со значительными трудностями, с необходимостью специальных усилий преподавателей и воспитателей). Педагогический консилиум поможет избежать субъективизма в оценке возможностей отдельных учащихся, позволит объективно их оценить и построить совместную программу действий, направленную на развитие определенных качеств или на устранение выявленных трудностей и недостатков.

Однако следует учитывать, что, к сожалению, у учителей нередко складывается определенное и однозначное мнение о том или ином ученике и изменить это мнение очень непросто. Что бы ученик ни сделал, все его действия и отношения воспринимаются через установку учителя. Поэтому проведение консилиума, результаты работы которого были бы действительно полезны, требует тщательной подготовки. Не всякий школьный психолог может справиться с таким методом психопрофилактики. Его участие в консилиуме должно преследовать несколько целей.

1. Показать педагогическому коллективу разные стороны психических и личностных характеристик ученика, обязательно подчеркнув положительные, сильные стороны. Представить доказательные гипотезы, основанные на данных психодиагностики, наблюдений, бесед и т. п., о причинах происхождения и существования проблем школьника.

2. Добиться понимания у каждого учителя, т. е. пробиться сквозь стену его установки по отношению к конкретному ученику. Это очень трудная задача, ее решать нужно осторожно, постепенно и начинать задолго до проведения консилиума. Нужно создать у учителя пусть небольшой, но собственный опыт видения ученика если и не иным, то хотя бы чуть-чуть измененным взглядом. Не случайно гуманистическая психология придает такое большое значение субъективному опыту человека и глубоко личностным процессам, позволяющим ему самостоятельно продвигаться в усвоении знаний. К. Роджерс писал, что есть особая трудность в передаче другому человеку психологического опыта по выявлению субъективно нового знания. Этот опыт человеку надо получить самому, его нельзя передать прямым путем, о нем можно рассказывать, можно создавать условия, облегчающие поиск и накопление такого опыта, но его нельзя перенести из головы одного человека другому; учиться надо как бы заново. Поэтому многие избегают непривычных форм мышления: это хлопотно и трудоемко. И тогда понятно, почему многие предпочитают отмахнуться от всего нового (К. Rogers, 1985).

Из-за загруженности, недостаточности профессиональной квалификации или личностного развития учителя устраивает опре-

деленность в оценке того или иного ученика. Он его внутренне, для себя оценил и ведет себя по отношению к школьнику соответственно своей оценке, совесть педагога спокойна, он не мучается вопросом: правильно или неправильно поступил, как это может отразиться на настроении, самочувствии ученика.

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

3. Выработать коллективное понимание всеми учителями сути проблемы ученика, его личностной сущности. Только в этом случае можно рассчитывать на их взаимодействие в интересах школьника.

Таким образом, психолого-педагогический консилиум представляет собой существенный этап психопрофилактической работы. Профессионально грамотно подготовленный, он помогает развитию и учащихся, и учителей, и всего педагогического коллектива.

Очевидно, что психопрофилактическая работа школьного психолога может быть очень содержательной и насыщенной и она в не меньшей степени, чем диагностико-коррекционная работа, требует высокого профессионализма.

Нам представляется, что будущее школьной психологической службы связано с развитием и методическим оснащением именно этого вида работы практического психолога.

Психологическая консультация

Консультативная деятельность — очень существенное направление работы школьного психолога. Консультации проводятся для учителей, учащихся, родителей; они могут быть индивидуальными или групповыми. Обобщение опыта работы школьных психологов (Б. Н. Боденко, В. В. Зацепин, М. Н. Костикова, Е. М. Черепанова, О. Л. Чернова, И. Н. Шмаринова и др.) показало, что учителя чаще всего обращаются к психологу по следующим поводам: причины трудностей в усвоении детьми материала по отдельным учебным предметам, нежелание и неумение детей учиться, конфликтные отношения с классом, 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 личного самоопределения, культуры умственного труда и поведения и т. п.

В непосредственном контакте с учащимися психолог решает возникающие у них проблемы. Это так называемое прямое консультирование. Иногда он консультирует учителей или родителей по поводу тех или иных проблем учащихся, т. е. прибегает к непрямому, опосредствованному консультированию, требующему соблюдения определенных условий. Однако всегда центральный момент консультации — процесс взаимодействия психолога и консультируемого, установление доверительных взаимоотношений между ними (R. Martin, 1978; D. L. Williams, 1972; G. Caplan, 1970; J. L. Alpert, 1977; D. J. Kuruvis, 1978, и др.).

Консультация — важное направление школьной психологической службы. Однако нет единого понимания того, что представляет собой психологическое консультирование по своей сути.

В настоящее время большинство психологов (ученые и практики) рассматривают консультацию как наиболее предпочитаемую рабочую функцию школьного психолога (T. B. Gutkin, M. J. Curtis, 1982; Bardon, 1982).

Немалая путаница отмечается и в понимании того, что такое психологическая консультация. Отчасти это вызвано употреблением термина «консультация» применительно к стольким контекстам и в отношении самых различных типов службы, что он почти теряет значение. Так, К. Бэрри отмечает, что «сегодня почти каждый — консультант... Иногда кажется, что консультантов больше, чем консультируемых» (1970, р. 362).

Прежде всего необходимо развести понятия «психолог-консультант» и «школьный психолог, занимающийся консультированием как одним из видов своей практической работы». А. М. Прихожан считает, что в настоящее время наблюдается тенденция заимствования основных принципов, подходов, положений деятельности школьного психолога из близких, родственных областей практической психологии, прежде всего из консультаций для родителей, по проблемам семьи. Между тем каждая из этих областей имеет

свою специфику, игнорировать которую без ущерба для дела нельзя (1987а).

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

Далее, мы считаем необходимым развести понятия психопрофилактики и психологической консультации как разных, хотя и имеющих много общего, видов работы школьного психолога.

В фундаментальной работе американских психологов «Школьная психология: основы теории и практики» (С. К. Reynolds et al., 1984) консультация фактически отождествляется с психопрофилактикой: «Консультация входит в не прямое обеспечение службы. При традиционной, «прямой» службе психолог прямо взаимодействует с клиентом. При «непрямой» службе психолог в основном взаимодействует с другими специалистами, которые в свою очередь непосредственно работают с клиентом. Обычно в школе консультантом является психолог, консультируемым — учитель, клиентом — учащийся. Возможна также консультация для родителей: консультируемый — родитель, клиент — ребенок и т. п.» (р. 78).

Мы видим главное не в том, кого консультируют, а с какой целью. При психопрофилактике психолог сам предусматривает на основе знаний психологических закономерностей психического и личностного развития ребенка, о чем следует предупредить, что можно изменить, посоветовать, чтобы создать благоприятные условия для обучения и воспитания школьников. Здесь он хозяин положения. Например, школьный психолог, обнаружив, что многие учителя школы имеют слабое представление о специфике возрастных характеристик, предупреждает в их работе ошибки, связанные с проблемами возраста учащихся, тем самым позволяя учителю выработать определенную систему требований к школьникам, быть последовательным и создавать положительный психологический климат во взаимоотношениях «учитель — ученик».

При консультации к психологу приходят учитель или ученик, или родитель со своей проблемой. И психолог помогает каждому из них решать проблему. Мы бы не согласились с тем, что если к психологу приходит учитель по поводу ребенка, то это непременно проблема ребенка. Иногда, возможно, и ребенка, но чаще всего — самого учителя (родителя). Представим такую ситуацию:



Рис. 2

младший школьник плохо успевает по какому-то предмету. Учитель идет на консультацию к психологу. Но психолог может во время консультации помочь только самому учителю: почему тот не найдет подхода к ребенку и т. п. А причину плохой успеваемости школьника психолог будет искать в контакте с самим школьником (см. рис. 2).

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

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

Вместе с тем у учащихся, особенно у старшеклассников, существует много проблем, с которыми они обращаются непосредственно к психологу. И. К. Кузнецова проанализировала круг проблем, с которыми обращаются к ней как к психологу учащиеся старших классов: 1) взаимоотношения в группе сверстников, конфликтные ситуации со сверстниками; 2) взаимоотношения со сверстниками противоположного пола; 3) взаимоотношения с родителями; 4) взаимоотношения с учителями; 5) просьба помочь найти выход в какой-либо затруднительной ситуации; 6) вопросы осознания собственной личности; 7) трудности в учебе (19876, с. 36—37).

Таким образом, психопрофилактическую работу следует начинать тогда, когда еще нет проблем, в целях их предупреждения. Инициатива целиком и полностью должна в данном случае исходить от психолога. Психологическую консультацию мы проводим тогда, когда к нам пришли с проблемой, т. е. проблема уже имеется, предупреждать ее появление уже поздно, нужно оказывать помощь. При этом необходимо: а) сначала уточнить и осмыслить проблему, найти средства для ее решения; б) только затем пытаться предупредить, предотвратить возникновение подобных проблем в будущем.

Психологический смысл консультации, это мы хотим подчеркнуть, состоит в том, чтобы помочь человеку самому решить возникшую проблему. Только таким образом он сможет накапливать опыт решения подобных проблем и в будущем. Очень часто, как показывает практика, неопытный психолог пытается засыпать советами консультируемого — в результате оба оказываются неудов-

летворенными консультациями. И это несмотря на то, что пришедшие на консультацию в большинстве случаев хотят, чтобы психолог обеспечил им быстрое решение проблемы, дал ответ, совет и, главное, подтвердил их собственное восприятие ситуации. Особенно сказанное относится к учителям, с чем постоянно сталкиваются школьные психологи. Учителя часто испытывают бессилие в связи с особенностями воспитания, обучения, общения тех или иных детей. Причину имеющихся трудностей они стремятся искать в недостатках семейного воспитания, не подвергая сомнению свои профессиональные умения и личностные качества. Поэтому во время консультации они сопротивляются активному вовлечению в продуктивный процесс решения той или иной проблемы, предпочитая занимать пассивную позицию человека, перекладывающего решение вопроса на другого (консультанта). Школьный психолог не должен в таких случаях идти на поводу у учителя.

Многие исследователи и практики утверждают, что вовлечение консультируемого в консультационный процесс является решающим моментом для успешного консультирования (B. D. Carter, 1975; R. E. Feldman, 1979; J. E. Zins, 1981, и др.). Психолог ответствен за помощь консультируемому в том, чтобы последний стал активным лицом в консультативном процессе. Есть данные, которые убедительно показывают, что удовлетворенность консультативным процессом у консультируемого возрастает по мере вовлеченности его во все стадии этого процесса (R. H. Reinking et al., 1978; R. C. Colligan, E. B. Mc Colgan, 1980).

Подобное достигается только тогда, когда психолог принимает, уважает консультируемого и рассматривает его как значимого человека, помогает ему увидеть собственные потенциальные возможности. В контексте открытых, доверительных отношений консультируемый будет больше способен на риск и в мыслях, и в действиях.

Консультируемый рассматривается как равный, а не подчиненный партнер и, следовательно, имеет равные права в процессе принятия решения. Иерархизированные отношения могут ограничить свободу общения (J. L. Alpert, 1977; J. J. Kramer, R. J. Nagle, 1980; D. J. Kugruis, 1978, и др.).

В нашу задачу не входит подробный анализ процедуры консультирования в рамках школьной психологической службы. По данному вопросу имеется обширная литература (см.: C. K. Reynolds et al., 1984; J. L. Alpert, 1976; B. A. Fisher, 1974; J. Meyers, 1975; R. Martin, 1978; T. B. Gutkin, K. M. Woods, J. R. Mc Namara, 1980; Vyhláška ..., 1982; D. L. Williams, 1972; S. W. Russ, 1978; Utmutató a novelési ..., 1977; Вопросы практической психодиагностики и консультирования..., 1984; А. Ф. Копьев, 1981; А. М. Прихожан, 1987; Е. М. Черепанова, 1984, и др.).

Отметим только, что прямое и не прямое консультирование име-

ет свои специфические особенности в процедуре проведения. Но и в том, и в другом случае важно, чтобы консультация основывалась на добровольных началах. Многие психологи свидетельствуют, что очень трудно силой заставить учителя проконсультроваться. Лучше, когда инициатива исходит от учителя, так как в этом случае он сознает существование проблемы и мотивирован на ее решение (Hinkl et al., 1977; Curtis, Anderson, 1976).

Анализ материалов московского эксперимента по организации школьной психологической службы (см.: В. Э. Пахальян, 1981; И. И. Шмаринова, 1984; Л. И. Шидловская, 1984; В. В. Зацепин, 1984; М. Н. Костинова, 1985; А. С. Шаров, 1986; И. К. Кузнецова, 1987б, и др.) показал, что при осуществлении консультативной работы психолог решает следующие конкретные задачи.

1. Консультирует администрацию школы, учителей, родителей, мастеров по проблемам обучения и воспитания детей. Консультации могут быть как индивидуальными, так и коллективными.

Опыт свидетельствует, что учителя разных классов, с различным педагогическим опытом обращаются чаще всего к психологу по поводу неуправляемости отдельных учащихся, в которых видят злоумышленников и виновников осложненных взаимоотношений. В большинстве случаев оказывается, что учителя не знают основных психологических особенностей данного ребенка, поэтому не могут найти правильный подход к нему. Подвести учителя к пониманию этого не очень простая, но необходимая задача психолога.

Не менее сложно консультировать родителей. По данным В. Э. Пахальяна (1984, с. 38), родители приходят к психологу по настоятельной рекомендации директора или классного руководителя и в большинстве случаев трудно принимают версии психологических причин отклонений в поведении и обучении их детей. Они довольно часто стараются отвести разговор от поиска причин возникновения того или иного психологического качества ребенка в сферу семейных отношений, быта. Е. М. Черепанова, обобщая опыт своей работы, отмечает, что психологу всегда в центре внимания следует удерживать интересы ребенка и стараться избегать опасности погружения в разбирательство бесконечных супружеских или личностных проблем родителей (1984, с. 135).

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

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

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

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

Специфика психологического консультирования в школе заключается в том, что оно сосредоточивается на решении профессиональных проблем. В процессе консультации рассматривается только то, что имеет отношение к решению главной задачи школьной психологической службы, — максимально содействовать психическому и личностному развитию каждого школьника. Администрация школы, учителя, родители, другие люди получают консультацию постольку, поскольку имеют отношение к ребенку. Их проблемы рассматриваются только в связи с проблемами учащихся, а не сами по себе. Американский психолог Г. Каплан (G. Caplan, 1970) считает, что именно этим консультация отличается от психотерапии.

Психологическое просвещение

К психопрофилактике и психологическому консультированию тесно примыкает такой вид работы, как психологическое просвещение учителей, учащихся, родителей. Нами обнаружен огромный дефицит психологических знаний и навыков учителей. Даже классные руководители, проработавшие с детьми не один год, располагают чрезвычайно бедными и однообразными сведениями о психологических особенностях своих учащихся. Это же можно сказать и о родителях, которые при всей своей любви нередко не знают ребенка и не умеют его понять.

Мы считаем, что основной смысл психологического просвещения заключается в том, чтобы: 1) знакомить учителей и родителей с основами детской, педагогической и социальной психологии; учащихся — с основами самовоспитания; 2) популяризировать и разъяснять результаты новейших психологических исследований; 3) формировать потребность в психологических знаниях, желание использовать их в работе с ребенком или в интересах собственного развития.

Основные формы данного вида работы школьного психолога: лекции, беседы, семинары, выставки, подборка литературы. При этом совсем не обязательно всю работу проводить школьному психологу лично — он может приглашать специалистов. Но содержание всех предлагаемых форм обеспечивает психолог: важно, чтобы лекции, беседы, семинары не проходили только на абстракт-

но-теоретическом уровне, а имели бы предметом своего обсуждения и конкретные проблемы данной школы, данного контингента учащихся и т. д., т. е. наглядно показывали бы, что психологические знания имеют непосредственное отношение к решению конкретных проблем обучения и воспитания школьников.

Единство и взаимодействие всех видов работы школьного психолога

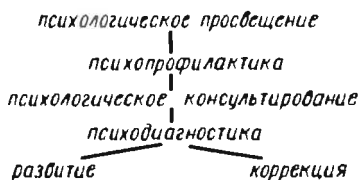
Итак, мы определили основные виды работы школьного психолога: психопрофилактику, психодиагностику, психокоррекцию, работу по развитию учащихся, психологическое консультирование и психологическое просвещение. Все перечисленные виды работы на практике существуют только в единстве, во взаимодействии. Психодиагностика в школе сама по себе бессмысленна: ее данные необходимы для того, чтобы: 1) дать возможность психологу определить программу дальнейшей работы с ребенком — делать ли акцент на развитии или коррекции; 2) проверить, насколько эффективными оказались психопрофилактические меры; 3) дать правильное направление консультативному процессу; 4) выбрать наиболее актуальную для данной школы тематику психологического просвещения и т. д.

Поэтому психодиагностику мы не выделяем в отдельный вид работы, а говорим о диагностико-коррекционной, диагностико-развивающей деятельности психолога.

Психолог должен владеть всеми видами работы, так как только в совокупности они дают ему возможность профессионально решать стоящие перед ним задачи. Мы полагаем, что можно условно выстроить все эти виды работы по степени углубления знаний о психическом развитии школьников и усилении воздействующего влияния на них со стороны психолога, учителей, родителей (см. рис. 3).

Психологическое просвещение — самое первое приобщение педагогического коллектива, учащихся и родителей к психологическим знаниям.

Психологическая профилактика — на основе своих знаний и опыта психолог проводит работу по предупреждению воз-



можного неблагополучия в психическом и личностном развитии школьников.

Психологическое консультирование — помощь в решении тех проблем, с которыми к психологу приходят сами (или им рекомендуют прийти, или их об этом просит психолог) учителя, учащиеся, родители. Часто они осознают существование проблемы после просветительной и профилактической деятельности психолога.

Психологическая диагностика — **углубленное проникновение психолога во внутренний мир школьника**. Результаты психодиагностического обследования помогают в дальнейшей работе с учеником, свидетельствуют об эффективности профилактической или консультативной работы, проведенной по поводу данного ребенка.

Психологическая коррекция — **устранение отклонений в психическом и личностном развитии школьника**.

Развитие способностей ребенка, работа по формированию его личности.

В любой конкретной ситуации каждый из видов работы может выдвигаться на первый план в зависимости от той проблемы, которую решает школьный психолог, и от специфики учреждения, где он работает.

Коротко суммируем то, что составляет содержание деятельности школьного психолога, которое он осуществляет с помощью указанных видов своей работы.

Психолог диагностирует различного типа трудности учащихся, связанные с учебой в школе. Школьная успеваемость или неуспеваемость являются ключевой проблемой в гармоничном развитии личности ребенка, в становлении его способностей, в подготовке его к трудовой деятельности. Своевременное выявление и устранение причин неуспеваемости учащихся имеет большое социальное значение. Известно, что неуспех в школе (в обучении) становится одной из предпосылок правонарушений в последующие годы. Школьный психолог подходит к каждому школьнику с оптимистическим прогнозом возможностей его развития. Он разрабатывает реальную программу работы с ним, исходя из представления о том, что повышенным вниманием, специальными психолого-педагогическими мерами можно помочь каждому здоровому ребенку лучше учиться, глубже и прочнее усваивать знания. Психологическое обследование помогает раскрыть истинные причины неуспеваемости и одновременно указывает пути ее улучшения. Оптимальное развитие неуспевающих детей во многом зависит от правильного заключения психологического обследования, результатом которого должны стать соответствующие рекомендациям условия и методы воспитания и обучения.

Основные учебные проблемы, с которыми имеет дело психолог, связаны с нежеланием учиться, с низкой успеваемостью отдельных учащихся, с жалобами учителей на то, что тот или иной ребенок учится ниже своих возможностей. Часто оказывается, что за

внешним проявлением нежелания учиться скрывается неумение учащихся это делать. Они сами нередко обращаются к психологу с просьбой помочь им овладеть определенными умениями и навыками, развить свою память, стать внимательнее, сосредоточеннее на уроке, научить рационально распределять время и т. д. Психолог должен владеть необходимыми профессиональными средствами, позволяющими понять особенности интеллектуального и мотивационного развития школьника, и предложить конкретную индивидуальную психолого-педагогическую программу работы с ним.

Помимо учебных школьный психолог занимается так называемыми личностными проблемами учащихся: тревожностью (особенно школьной), различного рода комплексами, трудностями в поведении, во взаимоотношениях с другими людьми и т. п. Психолог участвует вместе с педагогами в составлении программы работы с трудными классами, прежде всего с подростковыми, занимается детьми из неблагополучных семей, способствует преодолению и предупреждению конфликтов между учащимися и учителями, родителями и детьми, помогает наладить взаимодействие между школой и семьей. Очень часто в основе различного рода нарушений в поведении ребенка лежат конфликты со взрослыми или сверстниками. Не случайно проблема общения, взаимоотношений чрезвычайно остра и особенно значима в подростковом и старшем школьном возрасте. Учащиеся часто обращаются к психологу с просьбой помочь преодолеть сложности в общении со сверстниками, во взаимоотношениях с учителями и родителями, развить определенные личностные качества, составить программу самовоспитания и т. п.

Кроме того, психолог занимается вопросами профессиональной ориентации учащихся. Он дает консультации тем детям, у которых выбор профессии усложняется или отставанием в учебе, или неопределившимися интересами, частичными недостатками в структуре способностей и т. п. Оптимальный выбор профессии необходимо обеспечить прежде всего тем учащимся, у которых без психологической помощи могут возникнуть пониженная самооценка, неоправданное ощущение непригодности к будущему обучению в профтехучилище, школе или вузе.

Таким образом, круг вопросов, которые решает психолог, широк и многообразен, он требует от него высоких профессиональных знаний и умений. Однако успех школьной психологической службы определяется еще и тем, в какой организационной системе она осуществляется.

НАУЧНО-ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ВОПРОСЫ ШКОЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ

Школьная психологическая служба в нашей стране только начинает создаваться: появляются психологи в отдельных детских учреждениях, организуются психологические консультации при районных отделах (управлениях) и городских комитетах народного образования, при районных и городских исполкомах, при кафедрах психологии и педагогики (или иных) педагогических институтов. Следует отметить, что процесс этот происходит довольно интенсивно.

Поэтому правомерно опасение, что количество возникающих «точек» психологической службы может быть — и уже сейчас, и в дальнейшем — не обеспечено качеством работы, так как многие проблемы решаются там на сугубо эмпирическом уровне и кадрами, профессионально к такой деятельности не подготовленными.

Представляется, что дальнейшее серьезное и прогрессивное развитие психологической службы во многом связано с тем, сумеем ли мы в ближайшее время не только основательно продумать и проанализировать вопросы научно обоснованной организации службы, но и определить путем профессиональной апробации различных форм и способов ее существования наиболее эффективную структуру деятельности практической психологии в системе народного образования страны.

Предлагаемое нами решение научно-организационных вопросов школьной психологической службы основано на анализе и обобщении опыта работы практических психологов — участников эксперимента по введению психологической службы в ряде школ Москвы, а также на результатах научно-практических исследований, проведенных в лаборатории научных основ детской практической психологии НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР.

Модель и структура школьной психологической службы

Создание модели и разработка структуры школьной психологической службы неотделимы от решения теоретических и методических вопросов ее обеспечения.

Под моделью мы в данном случае понимаем определенный, приемлемый для нас образец практического осуществления психологической службы, но не в оценочном плане — как лучший вариант организации этой службы, а как возможную форму органи-

зационного оформления деятельности психолога в системе народного образования.

Наиболее распространены в мире две модели (или два типа организации) школьной психологической службы, принципиальное отличие которых заключается в том, где работает психолог — в школе или вне школы (в консультации, психологическом кабинете при районных или городских отделах народного образования и т. д.). Место психолога в системе народного образования в значительной степени определяет меру его инициативы, активности и ответственности по отношению к школьнику.

В нашем эксперименте проверялись обе модели школьной психологической службы: 1) группа психологов работает при районном (городском) отделе (комитете) народного образования; 2) психолог работает непосредственно в школе или любом другом детском учреждении.

Мы полагаем, что развитие школьной психологической службы требует организации обеих моделей во взаимодействии. Каждая из них имеет принципиальные отличия в задачах и содержании деятельности школьного психолога.

Психологи при районных (городских) органах народного образования (первая модель службы)

Первая модель, которая предполагает работу группы психологов при районном (или городском) отделе народного образования, соответствует такой форме организации школьной психологической службы, которая принята в некоторых странах Восточной Европы (Венгрия, Чехо-Словакия), где основные звенья службы — районные и областные психолого-педагогические консультативные Центры.

Например, в Чехо-Словакии эта служба представляет собой четко продуманную систему, состоящую из следующих звеньев: 1) учитель-консультант в школе; 2) районный психолого-педагогический консультативный Центр; 3) областной психолого-педагогический консультативный Центр (В. Черны, 1983). Практические психологи, составляющие психологический штат Центров, курируют ряд школ, взаимодействуют с учителем-консультантом, по его предложению обследуют отдельных учащихся, но сами непосредственно в школе не работают. И в настоящее время именно районные консультации стали основным подразделением, призванным оказывать конкретную психологическую помощь детям, подросткам и юношам. Подобная модель службы существует и в других странах, например в Венгрии, где в обязанности психолога, работающего в консультации по вопросам воспитания, входят снятие анамнеза у родителей, целенаправленный опрос детей и родителей, проведение психологического обследования детей и составление

заключения. Он ставит психологический диагноз, дает родителям и педагогам советы относительно воспитания, при необходимости держит ребенка соответствующее время под наблюдением (см.: «Utmutató a novelési tanácsadó» ..., 1978). Основное содержание работы районных центров — диагностика индивидуальных случаев, групповая диагностика и консультации. Работа психолога с отдельным ребенком обычно заканчивается формулировкой заключения или рекомендацией. Таким образом центральным моментом психологической службы является все-таки консультативная работа.

Подобная модель определяется целью и задачами службы: оказывать конкретную психологическую помощь органам народного образования (д/садам, школам, гимназиям, профтехучилищам...) в воспитании и обучении подрастающего поколения, преодолении трудностей в воспитании и обучении отдельных детей.

В начале нашего эксперимента мы перед школьной психологической службой ставили аналогичные задачи. И рассматривали в качестве основного назначения психологической службы в школе оказание конкретной помощи учителям, учащимся, родителям в решении их конкретных проблем и трудностей. Мы уже говорили, что анализ многочисленных проблем, выдвигаемых перед психологами учителями, учащимися и родителями, показал, что при всем их разнообразии в основном они сводятся к: а) выявлению причин различного рода трудностей в учебно-воспитательной работе с учащимися разного возраста; б) коррекции отклонений в интеллектуальном и личностном развитии школьников; в) помощи в решении уже возникших сложных вопросов, конфликтных ситуаций; г) психологическому просвещению педагогов и родителей.

Мы считали, что работа психолога в школе и должна преимущественно вестись по перечисленным направлениям.

При Краснопресненском районном управлении народного образования (РУНО) Москвы нами был организован психологический центр как одна из возможных моделей школьной психологической службы. Работа психологов в этом центре позволила определить и апробировать основные виды его деятельности (см.: И. В. Дубровина, А. М. Прихожан, 1985; Е. М. Черепанова, 1984; О. Л. Чернова, 1987, и др.). К таким видам относятся: организация циклов лекций для учителей и родителей района с целью повышения их психологических знаний. Опыт свидетельствует, что именно после прослушанного курса лекций учителя и родители чаще обращаются к психологу, видят больше проблем, лучше их формулируют. Лекции дают возможность усилить мотивацию учителей и родителей к выполнению рекомендаций психолога, так как анализ сходного случая показывает реальные пути решения той или иной проблемы. При этом важно, чтобы психолог останавливался на актуальных вопросах, интересных аудитории, иллюстрировал лекции примерами из практики (разумеется,

без указания имен и фамилий). Это повышает заинтересованность не только в психологических знаниях, но и в консультировании; родители и учителя начинают представлять себе, в чем состоит работа психолога, перестают пугаться, когда их приглашают на беседу с психологом по поводу учебы или поведения их ребенка;

проведение консультаций для учителей, родителей по интересующим их психологическим проблемам и оказание информационной помощи. К психологу часто обращаются с просьбой рассказать о том, где можно получить консультацию по специальным вопросам, затрагивающим интересы ребенка. В зависимости от запроса психолог рекомендует специализированные психологические, дефектологические, юридические, медицинские и другие консультации;

осуществление углубленной работы в каком-либо классе, чтобы помочь классному руководителю выявить конкретные причины неуспеваемости и недисциплинированности учащихся, определить совместно с учителями возможные формы коррекции поведения и развития школьников;

помощь в подготовке и проведении педагогических консилиумов в отдельных школах;

организация постоянно действующего семинара для учителей района по детской и педагогической психологии, психологии личности и межличностных отношений;

создание «психологического актива» из числа учителей школ района. Это обязательное условие работы районной психологической службы. Если в каждой школе или, по крайней мере, в большинстве школ района не будет хотя бы одного учителя, умеющего грамотно поставить психологические вопросы, определить, каких детей и по каким проблемам целесообразно показать для обследования психологу, то районному психологическому центру работать будет практически невозможно. Несколько человек, которые в нем есть, не в состоянии самостоятельно определить трудности и проблемы, возникающие у учащихся в школах, не смогут влиять на психологическую обстановку в районе;

участие в наборах в первые классы для определения уровня готовности детей к обучению в школе и др.;

психологи могут всей группой оказывать одноразовую массированную помощь той или иной школе: изучить в максимально сжатые сроки какую-либо проблему, которая в наибольшей степени волнует педагогический коллектив, и дать на основе этого изучения профессиональный диагноз, прогноз и психолого-педагогические рекомендации. Например, у учителя на протяжении длительного времени не складываются отношения с учащимися, или младшие школьники не хотят ходить в школу, или вражда классов (параллелей) друг с другом, или «взбунтовался» класс против учителя (классного руководителя, кого-то из своих же одноклассников), или хроническая слабая подготовка детей именно в данной школе

по какому-то учебному предмету. Проблем можно перечислить великое множество.

Хотелось бы обратить внимание на один очень существенный момент, который подчеркивал К. Роджерс: изучая не лабораторные, а реальные жизненные ситуации и поведение детей в них, мы должны понимать, что получаемые психологические данные отличаются и должны отличаться определенной, допустимой степенью неточности. Поэтому рекомендации не могут носить абсолютного характера, нам следует исходить из того, что реальный ребенок, как и всякий человек, всегда обладает своим внутренним выбором и волей (К. Rogers, 1985).

Опыт работы практических психологов при РУНО позволяет говорить об этой форме психологической службы, как о весьма полезной, особенно учитывая тот факт, что обеспечить психологами в ближайшее время все школы нереально. Психологический центр или кабинет при РУНО мог бы оказать определенную психологическую помощь району, а тем самым способствовать более благоприятному психическому развитию учащихся.

Однако наш эксперимент убедительно показал, что эта модель адекватна решению лишь **актуальных** задач, стоящих перед школьной психологической службой,— оказанию конкретной помощи учителям, учащимся, родителям в решении их конкретных проблем и трудностей. Психолог может оказывать локальную помощь в нахождении причины и в коррекции того или иного нарушения, отклонения, вести просветительскую и консультативную работу.

Теоретическая и практическая работа убедила нас в том, что эта модель узка, ограничена и не отвечает современному уровню психологической практики. Она провоцирует претензии на немедленные позитивные сдвиги в решении отдельной проблемы, с которой пришли к психологу, представляет школьную психологическую службу как подобие «оперативному вмешательству», после которого школа (семья, класс) смогла бы обходиться без психолога. Между тем школьная психологическая служба должна стать органической частью системы народного образования. На это обращают внимание в последних публикациях многие психологи (J. Hvozdk, 1986), подчеркивая, что задача службы не должна сводиться только к помощи в воспитании и обучении школьников, в решении кризисных явлений; необходимо психологическими средствами помогать оптимизировать развитие личности ребенка. Кроме того, психологу не следует превращаться в «стол заказов», который выполняет единственно диагностические и другие задания. Он должен по собственной инициативе выбирать проблемы, для решения которых требуется диагностическое или иное вмешательство (Ю. Л. Сызрд, 1987, с. 33).

Оторванность психологической службы от учебно-воспитательного процесса, от реальной жизни учащихся в школе приво-

дит к тому, что основная работа происходит по запросам учителей и родителей, которые, не будучи специалистами по психическому развитию детей, обращаются к психологу преимущественно по поводу тех учащихся, у которых уже ярко выражены отклонения в поведении, развитии. Основная масса учеников остается вне поля зрения психолога.

Здесь уместно привести рассуждения А. С. Макаренко: «У меня было 500 личностей... В первый год я, как начинающий педагог, совершил обычную ошибку. Я обращал внимание на личность, выпадающую из коллектива, ...моим особым вниманием пользовался тот, кто украл, тот, кто хулиганил, кто идет против коллектива, кто хочет убежать, то есть то, что выбрасывалось из коллектива, выпадающее. Естественно, что я на этих людей направлял свое особое внимание... В последние годы я изменил такой тон. Я увидел, что наиболее опасным элементом в моей работе является не тот, который обращает на себя особое внимание, а тот, кто от меня прячется... Я пришел к глубокому убеждению, что именно тот, кто от меня прячется и старается не попадаться на глаза, тот является самым опасным объектом, на того я должен обратить особое внимание. ...Я понял, что цель моей воспитательной работы не заключалась в том, чтобы привести в порядок двух-трех воров и хулиганов, а положительная цель моей работы в том, чтобы воспитать определенный тип гражданина, выпустить боевой, активный, жизненный характер, и эта цель может быть достигнута только в том случае, если я воспитаю каждого, а не только приведу в порядок отдельную личность» (1958, т. V, с. 173—175).

Поэтому мы сформулировали иную, более перспективную цель школьной психологической службы — наряду с обязательной помощью в трудных случаях направлять главное внимание на максимальное содействие психическому развитию, осуществление индивидуального подхода к учащимся для развития способностей, достижение всестороннего и гармоничного развития личности каждого. Осуществить эту цель можно только на основе иной модели службы. Консультативная работа в ней — всего лишь один из видов психологической помощи.

Психолог в школе (вторая модель службы)

Вторая модель предусматривает более активные формы деятельности практического психолога: психопрофилактику, специальную работу по развитию способностей, интересов, формированию определенных личностных качеств, психокоррекцию, психологический тренинг и т. д. Вся эта деятельность может быть продуктивной только тогда, когда практический психолог имеет возможность сочетать изучение личности ребенка в ее конкретном жизненном контексте с углубленным анализом индивидуальных психологических

особенностей, т. е. тогда, когда он находится непосредственно в школе. Не случайно Ю. Л. Сыэрд, один из основателей организации школьной психологической службы в Эстонии, подчеркивает важность того, чтобы психолог работал непосредственно в школе. Это позволяет ему более основательно вникнуть в воспитательную ситуацию школы, узнать как учителей, так и учащихся, их взаимоотношения, вступить в контакт с родителями учащихся (Ю. Л. Сыэрд, 1987, с. 33). Чтобы работа была эффективной, психологу необходимо точно знать, как претворяются в жизнь его советы и рекомендации, основывающиеся на применении диагностики, какие изменения произошли в школьной жизни в результате его консультативной или профилактической деятельности. Только анализируя систему всех влияний на ребенка, психолог получает информацию о результативности своей деятельности.

Именно эта модель позволяет решать проблемы не только актуального, но и перспективного направления школьной психологической службы.

Сегодня можно уже считать доказанным, что практические психологи успешно решают следующие задачи:

1. Определяют готовность детей к школе, что является особенно актуальным при переходе к обучению с шестилетнего возраста; они регулярно ведут обследование детей при приеме в I класс и осуществляют последующее наблюдение за их обучением и развитием. По результатам обследования совместно с учителем разрабатывается программа индивидуальной работы с детьми, даются конкретные рекомендации родителям по оказанию помощи ребенку в подготовке к школе и учебе. Эта работа показала, что раннее выявление недостаточной психологической готовности к школе, несформированности необходимых сторон психического развития помогает сравнительно быстро и эффективно ликвидировать обнаруженные пробелы, способствует повышению успешности обучения и положительно влияет на развитие детей в школе.

2. Диагностируют причины и разрабатывают меры психолого-педагогической коррекции неуспеваемости, недисциплинированности, конфликтов в общении, нарушений межличностных отношений со взрослыми и сверстниками и других негативных явлений в интеллектуальном и личностном развитии школьников. Психологи дают учителям, родителям и воспитателям рекомендации по работе с детьми, а в наиболее сложных случаях сами осуществляют специальную психокоррекционную работу. Практика свидетельствует, что это в значительной части случаев способствует эффективному предупреждению и преодолению негативных явлений в развитии и поведении учащихся.

3. Выявляют по запросам педагогов, родителей, самих учащихся интересы, способности, склонности детей, что дает возможность обеспечить индивидуальный подход в обучении и воспитании. Разрабатывают и осуществляют развивающие программы с учетом

индивидуальных особенностей школьников и задач их развития на каждом возрастном этапе.

Нередко психолог сам, без каких-либо просьб со стороны начинает присматриваться к ребенку, привлекаемому к себе его внимание особенностями поведения, общения, отношения ко всему окружающему или чем-нибудь еще. Приведем пример из практики.

Лиза до VII класса училась весьма посредственно, по всем предметам получала тройки (в основном). В классе особым авторитетом не пользовалась, большой активности ни в каких делах не проявляла. И вдруг в VII классе девочка стала совсем иной: появилась уверенность в ответах, активность на уроках. Первое время учителя по инерции ставили ей те же тройки, но среди товарищей отношение к ней быстро переменялось: стали просить Лизу объяснить решение задачи, помочь сделать чертеж по геометрии или черчению. К концу VII класса она стала одной из лучших учениц, увлеклась серьезно математикой, черчением. Никакого чуда не произошло. Лиза потихоньку присматривалась ко всему, чему ее учили, выполняла задания более или менее добросовестно, но равнодушно.

Психолога озадачило именно глубокое равнодушие девочки ко всем учебным предметам, он стал думать, что же за этим лежит, в чем причина. Неоднократно беседуя с Лизой, психолог обнаружил у нее выраженный интерес к архитектуре: она любила ходить на художественные выставки, рассматривать постройки старых и современных московских зданий, пробовала их рисовать сама, но считала, что у нее плохо получается. А ведь такого учебного предмета, как архитектура, в школе нет. Что же делать? Психолог понимал: для того чтобы учебная программа приобрела для девочки личностный смысл, нужно, чтобы ее интерес получил хоть в какой-то степени удовлетворение непосредственно в школе, на уроках, в присутствии одноклассников. Он побеседовал с учителем черчения и нашел полное понимание. Учитель черчения обратил внимание на девочку, посмотрел ее рисунки, чертежи — одобрил, стал ей давать дополнительные задания, порекомендовал литературу. У Лизы укрепился ранее едва ею осознаваемый интерес, пробудились желание, потребность учиться. Школьные предметы, к которым еще совсем недавно ученица относилась с полным безразличием, вдруг почти все оказались связанными с ее любимым занятием. В дальнейшем Лиза поступила в архитектурный институт, успешно его закончила и стала отличным творческим специалистом.

Следует отметить, что психологу важно не только помочь учителю узнать индивидуальные особенности его учеников, но, главное, научить ребенка (подростка, юношу) разбираться в себе самом, в своих желаниях, возможностях, поступках, отношениях. Без этого невозможно самовоспитание. Сейчас в психолого-педагогической литературе большое внимание уделяется вопросам самовоспитания. Справедливо считается, что особенно остро эти вопросы встают в раннем юношеском возрасте, когда на первый план выдвигается проблема будущего — жизни, профессии, отношений с людьми, когда волнует вопрос не только «кем быть?», но и «каким быть?». К сожалению, школьник получает меньше всего знаний о себе самом как человеке, личности. Даже старшеклассники имеют весьма смутное представление о собственных психологических особенностях, а следовательно, им очень трудно понять и другого человека, который иначе ощущает и воспринимает окружающий мир, у которого есть свои особенности памяти, мышления, внимания, воображения, собственные интересы, потребности, симпатии, привязанности, чувства, особенности настроения, большая или меньшая

сила эмоциональных переживаний, сильно или слабо развитая воля, «легкий» или «трудный» характер и т. п. Поэтому так важно помочь ребенку разобраться в себе самом и заронить в нем искру интереса к другому человеку.

4. Известно, что в процессе формирования личности ребенка существуют определенные периоды, когда детей становится трудно воспитывать, так как они делаются непослушными, капризными, упрямыми, проявляют негативизм. Эти периоды падают на переход ребенка от одного возрастного этапа к другому. Их принято называть кризисами.

Объясняется это тем, что к концу каждого возрастного этапа у детей формируются новые особенности психики, новые возможности, с которыми связано рождение и новых мотивов поведения: потребностей, стремлений, желаний, интересов. Анализ кризисов показывает, что они являются следствием того, что вновь возникшие потребности не находят удовлетворения в условиях прежнего образа жизни ребенка. В ответ у детей возникают во многих случаях даже не осознанные ими чувства недовольства, эмоционального неблагополучия, что выражается в их настроении, отрицательных формах поведения, в агрессивном отношении к взрослым и тем требованиям, которые еще недавно они выполняли беспрекословно, а подчас и с удовольствием.

Исследования показали, что за подобными негативными проявлениями скрываются важные процессы перехода ребенка от одной эпохи или стадии развития к другой, связанные с возникновением нового типа отношений ребенка со взрослыми, со сменой одного ведущего типа деятельности другим. Такие переходы закономерны и необходимы. Неизбежны не кризисы, а переломы, качественные сдвиги в развитии. Кризисные явления (нарастание негативных черт поведения) — свидетельство своевременно не совершившегося перехода или его трудностей, связанных с конкретными условиями жизни ребенка, отношениями с воспитывающими взрослыми. Если психическое развитие складывается в благоприятной для ребенка обстановке, то таких проявлений может не быть вовсе. В нормальных условиях переход к иной системе отношений со взрослыми, смена ведущей деятельности сопровождаются возникновением новых задач деятельности, повышением самостоятельности ребенка, критической оценкой своего поведения.

Поэтому психологи уделяют особое внимание переходным этапам в жизни ребенка (поступление в школу; переход из начальной школы в среднюю; окончание VIII класса, когда перед учащимися стоит проблема выбора дальнейшей программы образования; окончание средней школы, связанное с вопросами профессионального и жизненного самоопределения). Практика показывает, что эта психопрофилактическая работа способствует ранней диагностике и преодолению недостаточной психологической готовности к обучению на новом этапе школьной жизни.

5. Проводят индивидуальные и групповые консультирования учащихся по вопросам обучения, развития, проблемам жизненного самоопределения, самовоспитания, взаимоотношений со взрослыми и сверстниками.

6. Ведут профориентационную работу, которая не может быть приурочена к выпускным классам. В рамках школьной психологической службы профориентация выступает как итог длительной, постоянной работы с учащимися по выявлению и развитию их способностей, интересов, формированию адекватной самооценки, ценностных ориентаций, жизненных перспектив и т. д. Вся эта работа должна подводить учащихся к само-профориентации, т. е. к их осознанному, самостоятельному и желанному выбору будущей профессии или сферы профессиональной деятельности.

7. Ведут курс «Этика и психология семейной жизни». Выяснилось, что специфике этого предмета в большей степени отвечает профессиональный психолог, чем учитель-предметник. Почему?

Освобожденный от многих вековых традиций, брак стал более сложным социальным институтом. Уменьшилось влияние социально-экономических факторов в формировании семьи (уровень жизни, материальная зависимость жены от мужа), на первый план выдвинулись эτικο-психологические моменты, прежде всего такие, как умение супругов строить повседневные взаимоотношения, психологическая подготовленность к браку, культура чувств. Психологическая гармония становится все более важным условием благополучного существования семьи. В создании семьи участвуют двое: он и она. Счастье будущей семьи во многом зависит от того, что они представляют собой как личности. Именно психолог может дать учащимся наиболее полное представление о личности в целом, раскрыть сущность основных понятий, характеризующих ее, пробудить стремление к самопознанию и самовоспитанию.

Теоретические и экспериментальные исследования свидетельствуют, что многие трудности, вызванные вступлением молодежи в брак, возникают в настоящее время из-за недостатка их нравственной воспитанности, а это, в свою очередь, обусловлено характером родительской семьи (преобладают семьи с одним-двумя детьми, к детям повышенное внимание, в центре забот родителей — нужды и интересы детей, их требования и просьбы). У многих детей не формируется умение внимательно относиться к потребностям других людей, заботиться о близких взрослых, развивается эгоистическая мотивация. Такая внутренняя позиция человека может сохраняться и тогда, когда он создает свою семью, где требования, адресованные ранее отцу и матери, теперь предъявляются супругу. Не сформированные в детстве представления о собственных обязанностях по отношению к другим членам семьи мешают молодым супругам строить свои взаимоотношения. Поэтому в воспитательной работе необходимо исходить из хорошего знания направленности личности каждого ученика и условий его жизни в семье.

Решая задачу нравственного воспитания подрастающего поколения, школа и семья подчас забывают о главном — о воспитании у детей (юношей и девушек) чувства любви к окружающим людям вообще и к представителям противоположного пола в частности. «Радоваться самому существованию другого человека — вот выражение любви в ее исходном и самом чистом виде» (С. Л. Рубинштейн, 1976б, с. 370). К сожалению, психология любви — пока совсем не разработанная проблема в психологии личности. Быть может, именно этим, а также чрезвычайной сложностью и неоднозначностью данного чувства объясняются неустойчивость, незрелость, неразвитость любви у значительной части молодых людей.

Психолог, хорошо зная учащихся, может помочь им в процессе преподавания курса «Этика и психология семейной жизни» разобраться в их робких и подчас противоречивых чувствах, способствовать воспитанию культуры и тонкости эмоциональных переживаний, верности и трепетности в любви, дружбе. Кроме того, психолог содействует созданию общего положительного и гласного отношения в школе к сложным проблемам взаимоотношений полов, пониманию, что у девочек и мальчиков, девушек и юношей не только могут, но и должны возникать определенные отношения друг к другу, появляться чувства симпатии, антипатии, дружбы, влюбленности.

8. Постоянно участвуют в работе педагогических советов, методобъединений, педагогических консилиумов, выступают с лекциями, дают индивидуальные консультации учителям. Тем самым они участвуют в повышении квалификации учителей и администрации школы в области детской, педагогической и социальной психологии (М. К. Акимова и др., 1990; Р. Ф. Беляускайте, 1987; Б. Н. Боденко, 1987; Е. М. Борисова, 1987; Н. И. Гуткина, 1987; В. В. Зацепин, 1984; Б. С. Круглов, 1983; М. Н. Костинова, 1985; А. М. Прихожан, 1987а; И. К. Кузнецова, 1987б; В. Э. Пахальян, 1981, 1987; Т. В. Снегирева, 1983; Н. Н. Толстых, 1984; Е. М. Черепанова, 1984; О. Л. Чернова, 1987; Л. И. Шидловская, 1984; И. И. Шмаринова, 1984; Т. И. Юферева, 1987, и др.).

Нам представляется, что одной из позитивных посылок в работе психолога с учителями является посылка о бесплодности попыток разделить в задачах обучения такие две категории, как мышление и чувство.

Преобладающее развитие интеллектуальной сферы над потребностно-личностной — условие, способное порождать учебную перегрузку школьников, которая вызывается продолжительной и напряженной работой из-за либо малоэффективных приемов учебной работы, либо недостаточно развитой познавательной мотивации и низкого уровня саморегуляции в сочетании с чувством эмоционального и личностного дискомфорта в школе.

Аффективная область — наиболее важная из всех. Если ученик

не приемлет какой-то учебный предмет или школу как таковую, то никакой анализ остальных задач обучения не поможет: «Процесс обучения необходимо осмыслить как формирование личности школьника в целом, а не только его знаний, умений и навыков. Основой формирования личности школьника в процессе обучения нам представляется возникновение в нем прямых и действенных мотивов учения, учебно-познавательной деятельности» (Ш. А. Амонашвили, 1984, с. 284).

Недостаточное развитие познавательной потребности и положительного отношения к учению снижает мотивацию учебной и внеучебной деятельности учащихся; невысокий уровень развития личностной саморегуляции порождает неорганизованность в учебной и внешкольной работе, что требует от ребят большой затраты времени и сил на подготовку уроков и выполнение других дел. Чувство эмоционального дискомфорта, связанного с неблагоприятным положением ученика в школе и дома, с отсутствием взаимозаинтересованного общения со взрослыми и сверстниками, с недостатками в формировании самооценки личности, также вызывает напряжение, излишнее утомление и тревогу учащихся.

Наиболее профессионально подготовленные учителя понимают важность эмоционального контакта с ребенком. Они нередко просят психолога помочь им отработать технику общения с учащимися, понять индивидуальный ход мысли и чувства ребенка. Эта помощь может быть оказана путем как групповых, так и индивидуальных занятий с учителями, в беседах, консультациях. Главное — содействовать тому, чтобы учитель все более тонко реагировал на переживания детей, обеспечить адекватность этого реагирования.

Под реагированием на переживания, чувства, оценки учащихся мы понимаем те моменты взаимного общения учителей и учащихся, на которые неоднократно указывал К. Роджерс: эмпатия и конгруэнтность (открытость учителя опыту своих переживаний, состояний, чувств, оценок), позитивная непредвзятость (умение реагировать на эмоциональные личностные проявления школьников без ранжирования этих проявлений по принятым стандартам, без однозначных оценок, ярлыков и т. п.). Все это составляющие личностно-ориентированного обучения, разрабатываемого К. Роджерсом и его сотрудниками. Он приводит очень интересные данные о классах, где работали личностно-ориентированные учителя: 1) среди учащихся было больше общения на уроках, больше шума; 2) учащиеся предпочитали выбирать проблемные задачи и откладывали задачи на простое воспроизведение; 3) дети проявляли большую инициативу в групповых решениях, и группы создавались стихийно, по инициативе самих детей, без указания учителя; 4) больше задавалось вопросов по существу содержания в учебном материале; 5) наблюдалась большая индивидуальная вовлеченность в дело, не направляемая извне активность, идущая

от самого ребенка; 6) отмечалось больше контакта глазами ребенка с учителем: ребенок становился внимательнее к состоянию, настроению учителя, чем при обычном обучении; 7) возрос уровень когнитивности, нестандартных решений, творческих находок у детей (K. Rogers, 1985).

С сожалением приходится констатировать, что в наших школах у большинства учителей еще нет потребности в личностно-ориентированном общении и обучении учащихся. Наверное, одна из сложнейших и насущнейших задач работы школьного психолога — пробудить эту потребность и научить способам ее удовлетворения.

Раскрывая работу школьного психолога, мы основной акцент все время делали на его контактах с ребенком. Здесь мы так много говорим об учителях, потому что от характера взаимодействия учителя с учащимся во многом зависит психологическое благополучие последнего.

Психолог работает с родителями учащихся. Формы его контактов с родителями могут быть самыми разнообразными. Он встречается с ними на родительских собраниях, приобщает их к психологическим знаниям о ребенке, рассказывает о закономерностях развития психики детей, о возрастных особенностях и новообразованиях, о психологических условиях становления личности и многом другом.

Во многих социально-психологических и педагогических исследованиях отмечается, что в настоящее время в семьях наблюдается очень противоречивое отношение к ребенку (любого возраста): с одной стороны, излишняя опека, освобождение от посильных домашних обязанностей и, с другой стороны, недостаток общения с родителями, вообще со взрослыми, в процессе которого ребенок мог бы постигать их нравственный опыт.

Необходимо помочь родителям понять, что формирующееся отношение ребенка к другим людям определяется прежде всего отношением родных и близких к нему самому. Под влиянием этих отношений формируется и его самосознание. С самого раннего возраста ребенок учится у взрослых. Он учится не только ходить, говорить, правильно употреблять различные предметы, играть, учиться, трудиться, но и чувствовать, думать, переживать, относиться к другим людям и к самому себе. В общении со старшими ребенок усваивает целую систему нравственных ценностей и идеалов, типичных для данного общества и специфической социальной среды. Особенность семейного воспитания состоит в его эмоциональном характере. В раннем детстве формируется либо исходное доверчивое отношение к миру и людям, либо ожидание неприятных переживаний, угрозы со стороны мира и других людей.

Исследования свидетельствуют, что чувства, которые сформировались в раннем детстве, впоследствии переносятся на другие объекты, придавая каждому человеку особый стиль отношений с

людьми. В зависимости от конкретных обстоятельств жизни семьи, характера взаимоотношений между родителями и детьми, складывающегося в общении и совместной деятельности, особенностей семейного воспитания у детей формируются привычные формы отношений к другим людям, труду, познанию окружающего мира, своим обязанностям, а также устойчивые способы действий, поведения и деятельности. Вот почему необходимо, чтобы близкие ребенку люди были лично развиты, умели общаться с ним и строить нравственные взаимоотношения с окружающими. Ведь личный пример близких, их естественное поведение — сильнейший воспитательный фактор.

Поэтому так важно создать в семье атмосферу доверия, взаимной заинтересованности, искренности, доброты и открытости миру. Психолог может в беседах с родителями донести основной смысл рассуждения В. Г. Белинского о взаимоотношениях «отцов» и «детей», которые, как думается, не утратили значения и в наши дни: «Как грубо ошибаются многие, даже лучшие из отцов, которые почитают необходимым разделять себя с детьми строгостью, суровостью, недоступной важностью! Они думают этим возбудить к себе в детях уважение, и в самом деле возбуждают его, но уважение холодное, боязливое, трепетное и тем отвращают их от себя и невольно приучают к скрытости и лживости... Ничто так ужасно не действует на юную душу, как холодность и важность, с которыми принимается горячее излияние ее чувства, никто не обливает ее таким умертвляющим холодом, как благоразумные советы и наставления там, где ожидает она сочувствия. Обманутая таким образом в своем стремлении раз и другой, она затворяется в самой себе, сознает свое одиночество... в ней развивается эгоизм... Если же не это, может случиться другое: индивидуальность человеческая по своей природе не терпит отчуждения и одиночества, жаждет сочувствия и доверенности подобных себе, — и дети сдружаются между собой, составляют род общества, имеющего свои тайны, общими и соединенными силами скрываемые, что никогда до добра не доводит» (1954, с. 77—78).

Взрослые должны осознать, что воспитание ребенка теснейшим образом связано с проблемой сформированности их собственной личности. Чтобы воспитать у ребенка отзывчивость, нравственное отношение к людям, родителям необходимо самим быть на должном уровне. Еще Л. Н. Толстой предупреждал, что ребенок «заражается» примером в сто раз сильнее, чем самыми красноречивыми и разумными поучениями. Тут есть над чем задуматься и что обсудить с психологом. Часто родители забывают о необходимости своего постоянного самовоспитания и спохватываются только тогда, когда дети становятся взрослыми и контакты с ними ослабевают. «Уже не в том ли действительно корень трагедии «отцов» и «детей», что даже самые лучшие «отцы» стараются только передать «детям» накопленное добро, тогда как «дети» рвутся на поиски но-

вых ценностей? Уж не потому ли возникают эти тяжелые разлады, что «отцы» старались развивать «детей», сами утратя святую способность к развитию? Загляните в свою душу, отцы!» (В. В. Ворковский, 1956, с. 158).

Конкретные проблемы, возникающие у родителей с ребенком, психолог обсуждает на индивидуальных консультациях, которые проводит регулярно. Важно не навязывать своего мнения, суждения родителям, а вместе с ними искать ответ на возникающий вопрос, предоставляя родителям преимущественную инициативу в поисках причин и альтернатив.

Более подробно содержание работы школьной психологической службы представлено в разработанном нами «Положении о школьной психологической службе» (1990). При его создании мы учитывали проект положения «О работе школьного психолога», подготовленный комиссией Эстонского отделения Общества психологов в 1973 г. и утвержденный в 1979 г. Коллегией Министерства просвещения ЭССР (см.: Х. Й. Лийметс, 1980, с. 35—37).

Из весьма объемного, но все-таки еще не полного перечня проблем и задач ясно, что только постоянные профессиональные наблюдения за детьми и взрослыми, глубокое знание школьной ситуации, в которой находится ребенок (или группа детей, класс, параллель и т. д.), и условий его жизни в семье, возможность длительного контакта и проведения неоднократных, в случае необходимости, обследований одного и того же ребенка, постоянное взаимодействие с учителями и родителями, изучение результатов собственных рекомендаций делают работу практического психолога эффективной. Следует иметь в виду, что именно совместная работа психолога и педагога на всех стадиях работы и с отдельным ребенком, и с детским коллективом — и в постановке проблемы, и в принятии решения, и в выработке педагогических и психологических мер коррекции — может быть плодотворной.

Специфика работы психолога в зависимости от типа детского учреждения

Каждая школа, каждое детское учреждение имеет свои особенности, которые так или иначе оказывают влияние на развитие ребенка. В эксперименте выявлена специфика задач и форм работы школьного психолога в зависимости от типа детского учреждения: средняя общеобразовательная школа, специальная средняя общеобразовательная школа (математическая, языковая, спортивная и др.), школа-интернат, интернат.

Очевидна абсолютная необходимость работы практического психолога в учреждениях интернатного типа для детей, лишенных попечения родителей (дома ребенка, детские дома, школы-интернаты).

Психологические исследования (Возрастные особенности психического развития детей, 1982; Н. М. Неупокоева, 1983; Б. Н. Боденко, 1987; Психическое развитие воспитанников детского дома, 1990, и др.) свидетельствуют, что общее физическое, психическое развитие и состояние здоровья детей, воспитывающихся без попечения родителей, отличаются от развития их ровесников, растущих в семьях. Темп психического развития первых замедлен, и оно (развитие) имеет ряд качественных негативных особенностей: у детей ниже уровень интеллектуального развития, беднее эмоциональная сфера и воображение, значительно позднее и хуже формируются умение управлять своим поведением, навыки самоконтроля и т. п. Эти особенности отмечаются на всех ступенях детства — от младенчества до подросткового возраста — и дальше. Они по-разному и в неодинаковой степени обнаруживают себя на каждом возрастном этапе развития ребенка. Но все они чреваты серьезными последствиями для формирования личности подрастающего человека.

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

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

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

Существующая программа, методы и способы работы с детьми, лишенными попечения родителей, не компенсируют неблагоприятных обстоятельств их жизни: ограниченности конкретно-чувственного опыта, специфики контактов со взрослыми и сверстниками, неполноценного протекания основных видов деятельности (общение, игра, учебная деятельность), а также тех отрицательных

последствий, к которым эти обстоятельства приводят. Однако даже изменение программ, существенное улучшение материального обеспечения и другие мероприятия организационного характера сами по себе не решат данной проблемы.

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

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

1) взаимоотношений воспитанников со взрослыми и сверстниками в массовой школе, с семьями учеников;

2) взаимоотношений воспитанников с родителями и опекунами. Учитывая, что в современных детских домах и школах-интернатах мало сирот и многие воспитанники в той или иной форме сохраняют контакты с родительской семьей, необходимо содействовать тому, чтобы эти отношения носили плодотворный характер. Важно также способствовать оптимизации отношений ребенка с официальными опекунами;

3) взаимоотношений воспитанников с шефами и представителями других организаций, оказывающих детскому учреждению интернатного типа помощь в воспитании детей;

4) взаимоотношений воспитанников с местными жителями, непосредственным окружением детского учреждения интернатного типа;

5) подготовки воспитанников к самостоятельной жизни после выхода из детского дома, школы-интерната.

Мы рассмотрели две модели школьной психологической службы, принципиальное отличие которых заключается в том, где работает школьный психолог — в школе или в любом другом учреждении: консультации, психологическом кабинете при районных

или городских отделах народного образования и т. д. Место психолога в системе народного образования определяет основное содержание и основные виды его деятельности. Очень условно и приближенно это можно представить на такой схеме:

Психолог

в школе

в РУНО

Основное содержание работы

Обеспечивает психологическое просвещение учителей и родителей района; оказывает помощь в решении конкретных проблем того школьника, которого указали учитель или родители.

Основные виды работы

Обеспечивает психологические условия, способствующие максимальному психическому и личностному развитию каждого школьника.

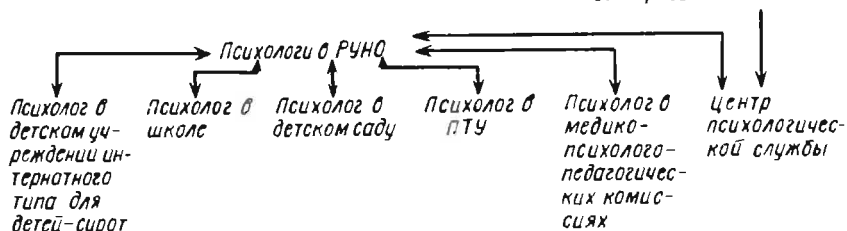
Психопрофилактика;
диагностико-развивающая (формирующая);
диагностико-коррекционная;
психологическая консультация;
психологическое просвещение.

Психологическое просвещение;
психологическая консультация;
психодиагностическое обследование +
+ рекомендация.

Несмотря на то что более эффективной формой организации психологической службы является работа практического психолога непосредственно в школе, очевидно, что для пользы дела целесообразно сочетание обеих моделей, т. е. взаимодействие психолога школы с психологами из районных или городских психологических кабинетов. Тогда психологи при РУНО могут основной акцент своей работы делать на просвещении и тем самым способствовать развитию психологической культуры прежде всего руководящих работников народного образования, затем — учителей и широкой общественности. Психолог в школе должен преимущественно заниматься непосредственно с детьми, решать их конкретные проблемы и содействовать их психическому развитию и становлению личности.

Структура службы

Результаты нашего исследования позволили сформулировать принципиальную позицию, заключающуюся в том, что психологическую службу народного образования целесообразно проектировать как единую систему в масштабах всей страны. Каждое звено этой системы должно иметь свои четко определенные функции. Гарантией эффективности деятельности психологической службы



станет последовательное и четкое профессиональное взаимодействие всех подразделений.

Покажем на примере Москвы наиболее эффективную, по нашим представлениям, структурную организацию целостной психологической службы в системе народного образования.

Детский практический психолог работает в конкретном учебном заведении — средней общеобразовательной школе, школе-интернате, детском доме, профессионально-техническом училище, 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 учителей, воспитателей, мастеров и родителей по проблемам обучения и воспитания, способствует повышению их психологических знаний, решению проблем педагогов как профессионалов. Он может работать также в медико-психолого-педагогической консультации.

Психологические кабинеты при РУНО, облУНО, ГОРУНО (в зависимости от структуры органов управления народного образования в конкретном регионе) ведут методическую работу с психологами школ и других учебно-воспитательных учреждений, контролируют и организуют их деятельность, оказывают методическую помощь, пропагандируют психолого-педагогические знания, проводят психодиагностику и психокоррекцию особо сложных случаев, участвуют в работе медико-педагогических комиссий и комиссий по делам несовершеннолетних. Консультируют администрацию по социально-психологическим проблемам управления, создания оптимального социально-психологического климата в педагогическом коллективе и другим вопросам профессиональной деятельности. Штат — 5—7 сотрудников: 3—5 психологов, 1 педагог, 1 психоневролог.

Центр психологической службы народного образования — головная организация, руководящая деятельностью школьных психологов, психологов детских учреждений интернатного типа и специалистов всех психологических служб определенного регио-

на. Центр отвечает за научно-методическое и научно-организационное обеспечение этих служб, за профессиональный уровень психологов, работающих в данных службах.

В Центр могут обращаться родители, учителя, воспитатели, другие работники народного образования и профтехобразования, подростки, юноши, а также коллективы школ, ПТУ, детских садов, детских учреждений интернатного типа и других учреждений.

Центр состоит из двух основных отделов — индивидуальной помощи и психологического обеспечения учебно-воспитательных учреждений.

Такие центры целесообразно организовывать для обслуживания большого города (Москва, Ленинград, Киев и др.), области или небольшой по количеству населения республики, т. е. из расчета один Центр на 5—10 млн. жителей. Проект содержания работы и структуры Центра представлен в приложении 2 — «Центр психологической службы народного образования» (разработан в лаборатории научных основ детской практической психологии НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР).

Руководящим органом может выступать отдел психологической службы городского комитета народного образования, на республиканском уровне — соответствующие отделы республиканских комитетов. При каждом отделе целесообразно создать координационный совет, который будет вести работу по обобщению опыта организации школьной психологической службы в различных районах страны, определять перспективные направления ее развития, руководить научно-методическим обеспечением службы в целом.

Психологическая служба народного образования должна вводиться постепенно, в зависимости от возможностей ее кадрового и материального обеспечения в каждом конкретном регионе страны.

В настоящее время уже можно говорить о начале реальной организации психологической службы. В связи с этим хотелось бы подчеркнуть, что только создание единой системы психологической службы народного образования может гарантировать высокий уровень деятельности всех подразделений службы, научно-методическую разработку ее проблем, методическое оснащение и материальное обеспечение, профессиональную подготовку практических психологов, квалифицированную оценку результатов их деятельности.

Легализация должности практического детского психолога остро ставит вопрос о подготовке кадров.

Профессиональная подготовка школьного психолога

Анализ результатов многолетнего эксперимента, опыт психологической службы школы в нашей стране и за рубежом свидетельствуют, что ответственная и многоплановая деятельность практического психолога предъявляет определенные требования к его профессиональным качествам и умениям. Это прежде всего диапазон и основательность знаний в области детской и педагогической психологии, психологии развития и социальной психологии, высокий уровень владения самыми разнообразными психологическими методами обследования ребенка, достаточно высокое собственное интеллектуальное и личностное развитие. Ширина и глубина, а также правильность психологического заключения — результат не только удачно подобранных и валидных психодиагностических методов, но и, до определенной степени, успешного личного взаимодействия психолога и ребенка.

Школьный психолог должен уметь четко обозначить в каждой проблеме сферу собственной профессиональной компетенции и рассматривать вопросы и принимать решения строго в ее границах, составить психологическое заключение, определяя в нем те моменты, с которыми целесообразно знакомить педагогов, родителей или самого школьника, подготовить и провести педагогический консилум, прочитать лекции, обладать навыками индивидуальной и групповой психологической диагностики, свободно оперировать разнообразными диагностическими приемами и методами. При этом диагностические методики, их применение и интерпретация результатов должны быть направлены на выявление основных показателей психического развития ребенка на данном возрастном этапе и определение путей целенаправленной организации воспитания и обучения. Психологу необходимо владеть навыками консультативной работы, различными видами бесед — диагностической, психотерапевтической и другими, разрабатывать программы развивающей, психокоррекционной и психопрофилактической помощи ребенку.

Как справедливо отмечает Х. Миккин, психолог может успешно реализовать свои возможности только в том случае, если он хорошо ориентируется в системе обучения и воспитания современной школы; если он ориентируется в тех отраслях психологии, данные которых являются значимыми с точки зрения развития личности школьника; если он владеет умениями, необходимыми для участия в деятельности педагогического коллектива.

Следует специально подчеркнуть, что, поскольку школьный психолог по роду своей деятельности неизбежно оказывается в роли арбитра в решении конфликтов других людей и до определенной степени корректора их ошибок, это выдвигает повышенные требования к его личностным качествам, прежде всего к чувству ответ-

ственности за данный совет, принятое решение, к способности установить доверительные, доброжелательные взаимоотношения со всеми, кто к нему обращается.

И. Шванцара (1978) замечает, что во время психологического обследования дело касается в большинстве случаев новой ситуации, которую нельзя успешно решать без предварительного установления личных отношений — положительное отношение к психологу детерминируется авторитетом его профессиональности, осознанием целесообразности исследования и чувством симпатии. Психологическое исследование ребенка никогда не может носить лишь лабораторный характер. Личный контакт пронизывает весь ход исследования (диагностического, психокоррекционного и др.). Установление хороших отношений требует уже с первых минут встречи значительной терпеливости, приспособляемости и находчивости от психолога, в особенности если ему приходится работать с детьми младшего возраста или с некоторыми так называемыми трудными подростками.

Психологу следует быть максимально осторожным в постановке психологического диагноза и предложении возможных форм и способов коррекции. Н. Н. Обозов (1984) специально подчеркивает, что психолог обязан предъявлять к себе самые строгие требования: осознавать ситуацию взаимодействия, контролировать свое поведение.

Работая в школе, психологу следует тесно сотрудничать с педагогами, без такого сотрудничества не будет никакой значительной пользы от его деятельности. Эффективность службы достигается только тогда, когда психолог и учитель, с одной стороны, становятся единомышленниками, а с другой — четко различают свои функции и возможности: учитель не подменяет психолога, психолог — учителя. Они могут успешно сотрудничать лишь при условии четкого выполнения своих функциональных обязанностей и доброжелательном доверии друг к другу.

В приложении 1 подробно представлены права и обязанности школьного психолога.

Многообразие видов и форм работы, в которую может быть включен школьный психолог, и требования к знаниям, умениям, качествам личности, предъявляемые ему деятельностью, ставят вопрос о разумном ограничении его профессиональных возможностей, с одной стороны, и об организации специальной серьезной психологической подготовки к практической работе в школе — с другой.

Есть разные точки зрения на то, кто имеет право занимать должность школьного психолога и какой следует быть его профессиональной подготовке. Некоторые авторы считают (Л. М. Фридман, 1988), что в должности школьного психолога должен быть учитель, получивший некоторую психологическую подготовку.

Мы солидарны с теми учеными в нашей стране и за рубежом,

которые выдвигают категорическое требование: на должность психолога в школе должен назначаться только человек со специальным психологическим образованием. Так, в Венгрии существует строжайшее правило: «Должность психолога в консультации по вопросам воспитания может занимать только тот, кто окончил вуз по специальности клинической или педагогической психологии. В Чехо-Словакии в районных психолого-педагогических консультациях должность психолога может занимать только профессиональный психолог, так как практическое применение психодиагностики в большинстве случаев протекает как целенаправленный и развернутый процесс научного познания личности человека... Работать в этой области может лишь специалист, получивший соответствующую научную подготовку...» (В. Черны, 1983, с. 15). Учителя-консультанты готовятся по специальной двухгодичной программе на заочном отделении педагогических факультетов университетов.

Опыт нашей работы показывает, что даже специалист-психолог часто сталкивается с очень сложными, неоднозначными проблемами, к решению которых все еще недостаточно готовят в высших учебных заведениях. Широкое привлечение к таким сложнейшим видам работы, как психологическое консультирование, психологическая диагностика и психологическая коррекция, людей неподготовленных, непрофессионалов может скомпрометировать саму идею психологической службы в школе. Этого допустить нельзя, так как история нашей науки и народного образования имеет печальный опыт проникновения неподготовленного практического психолога в школу. К. Н. Корнилов, выступая 2 ноября 1936 г. на совещании по поводу постановления «О педологических извращениях в системе Наркомпроса», сказал: «... Педология выросла из психологии. Психологи были первыми педологами... Я думаю, если у психотехников не произошло такой катастрофы, то только потому, что они не нашли столь щедрого шефа, каким явился Наркомпрос для педологии. Примитивные аспиранты завалили педологию. Это одна из причин ее поражения. ...Я думаю, что вся беда педологов заключается в том, что они скверно готовили свои кадры. Выпускать на всякого рода краткосрочных курсах для аспирантуры бесконечное количество безграмотных людей — это значило ввергнуть себя в ту катастрофу, которая разразилась над педологией...»

Поэтому в подготовке и подборе кадров нельзя торопиться, необходимо обеспечить высокий профессиональный уровень каждому практическому психологу. Но было бы неверно думать, пишет Х. Й. Лийметс, что школьным психологом сможет успешно работать любой психолог, независимо от своего узкого профиля. Для школьного психолога требуется особая подготовка на психологическом факультете университета, на основе специального

учебного плана, в котором, наряду с дисциплинами, читаемыми всем психологам, был бы предусмотрен ряд специфических психологических и педагогических дисциплин (1980, с. 38).

Кроме теоретических знаний подготовка психолога должна включать формирование у него необходимых профессиональных умений: общаться с людьми различного возраста и пола, решать педагогические проблемы, создать целостную картину о личности и осуществить целостный подход к изучению личности школьника, прогнозировать развитие личности, учитывая не только то, каков школьник сегодня, но и ретроспективу и перспективу этого развития, необходимые для индивидуального консультирования и т. п.

Подготовке практических психологов придается большое значение прежде всего в тех странах, где на высоком уровне развита психологическая служба школы. Так, отделения педагогической психологии университетов США (например, университет Небраска-Линкольн, В. С. Пирсел) свою основную цель видят в том, чтобы сформировать психологов, которые бы применяли научные методы для решения проблем, встречающихся у детей, педагогов, родителей. Отсюда основное требование к обучению — сделать для студентов ясной взаимосвязь между теорией и практикой в применении к школе и другим видам службы для детей и молодежи. Студентам дают широкие и глубокие знания основ психологии в различных областях, считая, что выпускники должны стать знающими психологами, прежде чем они станут хорошими школьными психологами. Большое место занимает практика — обучение включает примерно 2000 ч практических занятий. Все знания, полученные студентом, все приобретенные им профессиональные умения синтезируются в ходе работы, проводимой под контролем и открывающей ему ряд профессиональных функций и динамическое взаимодействие между теорией и практикой. Это обеспечивает студентам широкий тренинг, необходимый для того, чтобы работать, применяя весь спектр профессиональных навыков, важных для службы. В результате обучения студенты получают квалификацию школьного психолога как практического психолога, занимающегося проблемами детей и семьи.

В настоящее время народное образование страны испытывает огромную потребность в психологических кадрах. Должность детского практического психолога введена в общеобразовательные школы, в детские дома, интернаты для детей, лишенных попечения родителей. Психологов ждут в детских садах, ПТУ, техникумах, училищах и других учебно-воспитательных учреждениях.

Очень остро стоит вопрос о подготовке кадров. Поэтому, твердо уверенные в том, что специальность детского практического психолога можно приобрести только на психологических факультетах университетов или педагогических институтов, мы тем не менее считаем, что, учитывая критическую ситуацию с психологи-

ческими кадрами, эту специальность могут получить учителя, имеющие высшее образование и опыт работы с детьми, на специально организованных курсах.

В лаборатории научных основ детской практической психологии НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР разработаны учебно-тематический план (см. приложение 3) и программа (Детский практический психолог в системе народного образования, 1990), предназначенные для подготовки практического психолога, работающего в детских учебно-воспитательных учреждениях — детских садах, общеобразовательных школах, детских домах, школах-интернатах, ПТУ. Программа рассчитана на переподготовку специалистов с высшим образованием на девятимесячных и двухгодичных курсах с обязательным отрывом от производства и предполагает учебную работу в объеме 1200 ч. Именно это количество мы рассматриваем как минимально необходимое для подготовки детского практического психолога.

Мы стремились создать такую программу обучения, которая бы не только позволяла дать слушателям необходимые теоретические и практические знания, но и способствовала бы формированию у них навыков работы и качеств личности, профессионально значимых для психолога-практика. Поэтому изучение каждой темы курса предусматривает помимо форм, обеспечивающих получение теоретических знаний — лекций и семинаров, разнообразные формы практических занятий, а также производственную практику в учебно-воспитательных учреждениях, осуществляющуюся на протяжении всего периода обучения. Часы распределены следующим образом: 534 — на теоретический курс лекций и семинары; практические занятия — 384; производственная практика — 187, из них 35 — на ее рефлексии, 51 час отводится на стажировку под руководством опытного практического психолога; 30 часов — на подготовку дипломной работы.

Программа курса состоит из введения и двух разделов. Уже введение к курсу призвано дать слушателям представление о специфике предстоящего обучения, настроить их не просто на приобретение новых знаний, но и на изменение видения тех проблем, с которыми они уже имели дело, работая с детьми, положить начало развитию нового для них типа мышления — мышления психолога-практика, формированию нового отношения к другим людям и самому себе. Исходя из этого, мы предлагаем начать курс с овладения методами группового знакомства (такими, которые применяются в активном социально-психологическом обучении, групповой психотерапии и др.). Введение также включает сведения о психологии как науке и как области практической деятельности, знакомит слушателей с программой и формами предстоящего обучения.

В разделе «Основы общей психологии» слушателям даются основные сведения о методологических и теоретических основах пси-

хологии, материальной основе психической деятельности, психических процессах, психологии личности, характера и т. п. При прохождении всех тем в программе делается основной акцент на вопросах, наиболее значимых для психологов-практиков.

Во втором разделе — «Практическая психология в системе образования» — главное внимание сосредоточено на видах деятельности практического психолога, на специфике его работы с детьми разных возрастов, с различными категориями детей и подростков (одаренные, трудные, оставшиеся без попечения родителей). Значительное внимание уделяется индивидуальному подходу к ребенку.

В программе названы дополнительные курсы, желательные при подготовке специалистов указанного профиля (медицинская психология, патопсихология, детская психиатрия, дефектология, основы советского законодательства — законы о всеобщем, о браке и семье, об охране материнства и детства и пр.).

Программа предусматривает следующие формы учебной работы.

1—2. Лекции и семинары — для овладения необходимыми теоретическими знаниями. К каждой проблеме сформулирован ряд вопросов, обсуждение которых, с точки зрения авторов, наиболее важно для подготовки детского практического психолога. Преподаватель сам в зависимости от конкретных условий должен решать, где обсуждать тот или иной вопрос — на лекции или на семинаре.

3. Практические занятия — для овладения необходимыми практическими навыками и умениями и развития профессионально значимых качеств личности. В соответствии с этим выделяются четыре основных вида практических занятий: а) лабораторный практикум по психодиагностике, на котором слушатели должны научиться работать с психологическими методами, в том числе и методами компьютерной диагностики; б) занятия по формированию навыков профессиональной деятельности практического психолога (активное слушание, ведение развивающей работы, общение и т. п.); в) занятия по развитию профессионально значимых качеств личности, овладение средствами профессионального и личностного роста, саморазвития; г) занятия, на которых отрабатываются основные формы практической работы психолога с детьми разных возрастов, с разными категориями детей и подростков и пр.

4. Производственная практика в детских учреждениях ведется на протяжении всего периода обучения. При прохождении раздела «Основы общей психологии» она направлена на практическое овладение психодиагностическим инструментарием непосредственно в работе с детьми, при прохождении второго раздела — на овладение различными видами деятельности психолога, формирование навыков работы с детьми разных возра-

тов, учителями, родителями.

Во время производственной практики особая роль отводится преподавателю, который с каждым слушателем отрабатывает все этапы работы, обсуждает все затруднения, проблемы, поскольку производственная практика — это уже реальное вхождение в профессию. Кроме того, во время прохождения этого раздела предусмотрена постоянная коллективная рефлексия деятельности слушателей в процессе производственной практики.

При выборе учреждения, на базе которого можно организовать практику или повышение квалификации школьных психологов, следует исходить из того, имеются ли предпосылки для создания условий — социальных, педагогических, психологических и иных, которые могут обеспечить качественную подготовку специалиста. Желательно, чтобы в учреждении работали высокопрофессиональные педагоги, которые сознательно и заинтересованно вступают в совместную деятельность с психологом, понимая, что он несет в себе новые знания о ребенке, о них самих, о взаимоотношениях и общении с детьми и взрослых друг с другом и т. п. Иначе психолог не сможет повысить свою профессиональную квалификацию. Он вынужден будет включаться в разрешение мелких конкретных проблем, конфликтов, налаживание понимания и отношений. Это он тоже должен будет делать, но во время учения отвлекать его от главного не следует.

В конце обучения слушатели пишут и защищают дипломную работу, сдают экзамены.

Разрабатывая программу, мы видели свою задачу в том, чтобы представить каждую тему максимально широко с точки зрения выделяемых вопросов, списка рекомендуемой литературы, предлагаемых методик и т. п. Это связано с тем, чтобы дать преподавателю возможность проявить творческий подход, предоставить ему свободу выбора в зависимости от цели подготовки слушателей (для детского сада, школы, детского дома, ПТУ, медико-психолого-педагогических комиссий, районных или городских кабинетов, психологических центров и т. п. Каждое из этих учреждений имеет специфику и предъявляет свои требования к профессиональной подготовке школьного психолога), его личных представлений о значимости темы, метода или литературного источника в подготовке практического детского психолога, а также материальных возможностей (обеспеченность литературой, бланковыми и аппаратурными методиками и т. п.). С другой стороны, мы стремились к тому, чтобы программа являлась для слушателей своего рода справочником, ориентирующим их во всех центральных проблемах, важных для практического психолога, с тем чтобы они могли использовать ее и после прохождения курса в своей профессиональной деятельности.

Следует сказать, что эти курсы должны рассматриваться

только как **начало** приобретения новой специальности. Их основная задача — изменить мировоззрение слушателей по отношению к ребенку: педагог (учитель, воспитатель) учит ребенка, требует от него знаний по тому или иному предмету, выполнения определенных правил поведения, оценивает его постоянно, причем эти оценки зависят от того, насколько знания, поступки, действия ребенка соотносятся с той нормой, на которую ориентируется взрослый в соответствии с учебными программами, правилами поведения. Психолог ничего не требует от ребенка, он стремится его понять и ему помочь, если тот испытывает какие-то затруднения, дискомфорт и т. п. У психолога не может быть обид на ребенка, озлобленности, раздражительности. Он может быть недоволен только самим собой, если чувствует, что от взаимодействия с ним ребенку не становится лучше и легче. Все претензии — только себе. Это изменение мировоззрения происходит очень непросто; по существу, речь идет о смене принципиальных позиций: позиция требований по отношению к ребенку, стремлений сделать его таким, каким ему следует быть, по мнению взрослого, меняется на позицию принятия ребенка таким, какой он есть, стремление помочь ему жить и развиваться в соответствии с его индивидуальными возможностями и потребностями.

Взаимосвязь науки и практики в школьной психологической службе

В предыдущем разделе книги мы писали о том, что под психологической службой мы понимаем интегральное образование, включающее в себя как нерасторжимое целое три составляющих или три аспекта, условно названных нами научным, прикладным и практическим. Каждый из аспектов, влияя на содержание и развитие двух других, определяет направление движения и эффективность школьной психологической службы. Проблема соотношения, взаимосвязи и взаимозависимости этих трех составляющих представляется чрезвычайно сложной, неоднозначной и мало-разработанной.

Если мы зададим себе вопрос: почему сейчас возникла психологическая служба, какие причины, побудители вызвали ее к жизни? Практика? Да, ответим мы, конечно практика. Но это только с одной стороны, а с другой — логика развития самой науки привела не только к необходимости нового научно-практического направления психологических исследований, но и к возможности его создания. Таким образом, зарождение психологической службы обусловлено взаимодействием практики и науки.

Именно единство потребности практики и готовности науки мы рассматриваем как основное условие реального решения задач

полноценного психического и личностного развития учащихся. Здесь необходимо пояснить, что понятие «практика» может толковаться в двух смыслах — как практика самой школы и как психологическая практика или практическая психология, т. е. применение психологических закономерностей в практической работе школьного психолога. И практика школы нуждается прежде всего в практической психологии.

Однако значение психологической службы нельзя оценивать только с позиций применения психологических знаний в практике. Она имеет прямое отношение к дальнейшему прогрессу самой психологии: в практической деятельности психологов открываются широкие возможности проверки адекватности ее теории и методов на практике. Более того, школьные психологи выдвигают перед научными центрами наиболее актуальные проблемы, требующие скорейшего разрешения.

Например, практические психологи, участвовавшие в московском эксперименте, поставили перед научными сотрудниками задачу по теоретической и экспериментально-методической разработке таких проблем, необходимых для школы, как диагностика и формирование основных психологических новообразований (на разных возрастных этапах развития ребенка), психологические особенности воспитания приемных детей в семье, особенности психического развития детей, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа, выявление проблем, наиболее актуальных и чаще других возникающих в работе с учащимися разного возраста (даже желательно для каждого класса, для мальчиков и девочек). Или еще пример. Многие психологи сталкиваются с такой проблемой (она возникает в школе все чаще и чаще): к ним приходят учителя или родители с просьбой дать заключение, что данный ребенок может «перешагнуть» один или два класса, например из II — в IV или из IV — в V (VI)... Практические работники обращаются к научным сотрудникам с просьбой разработать основания (показатели психического развития) для решения подобных вопросов.

Школьный психолог сочетает в себе ученого и практика: ученого в том смысле, что он должен быть компетентным исследователем и содействовать получению знаний о ребенке, а практика — в том, что он применяет эти знания к повседневным школьным проблемам.

Следует заметить, что психолог в своей повседневной работе обязательно проводит обследование или изучает учащихся. И его изучение отличается от экспериментальной работы научного сотрудника. Основная разница — в истоках экспериментальной работы, в том, почему, зачем они начинают обследование. Дело не в том, что лучше, что хуже, а в специфике профессиональной деятельности. У научного сотрудника есть плановая тема (или проблема, его интересующая), для ее решения он

разрабатывает стратегию исследования, подбирает методики и контингент испытуемых. На этом контингенте он решает свои (или общенаучные) проблемы.

У практического психолога есть определенный контингент не испытуемых, а учащихся со своими проблемами. Именно для решения их проблем он ищет и подбирает методические средства.

Предположим, научному сотруднику предлагается тема — изучить психологические особенности профессиональных намерений учащихся VII—X классов. Сотрудник смотрит, что уже наработано в литературе по данному вопросу, выдвигает свою гипотезу, подбирает методики, подсчитывает, какое количество учащихся должен обследовать, чтобы данные были валидными, и т. д. В результате он получит какую-то общую психологическую закономерность, которая не всегда напрямую поможет практическому психологу в его работе с конкретным ребенком.

А вот к психологу пришел классный руководитель и говорит: «Мои ребята уже в VII класс перешли, но многие из них какие-то несобранные, их мало что интересует, а ведь пора задумываться над будущим. Может быть, поможете с ними разобраться?»

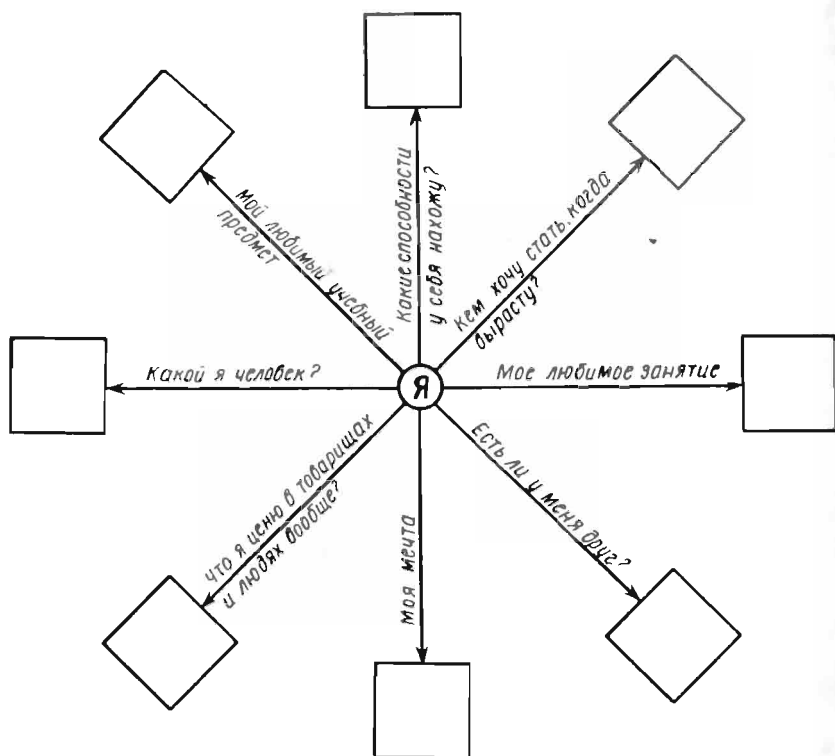
Перед психологом поставлена задача: помочь учителю понять своих конкретных семиклассников, ему среднестатистические данные нужны только как один из ориентиров. И он идет в класс, наблюдает за детьми, беседует с ними, в результате обнаруживает, что им интересно отвечать на вопросы о самих себе, пытаться разобраться в самих себе. Однако без помощи взрослого многим это сделать трудно. Их интерес к самопознанию превышает их возможности познавать себя, так как никакими сведениями о внутреннем мире, о психологических особенностях человека они не располагают. Отсюда неадекватные способы познания себя и других, неудовлетворенность этим познанием, неопределенность в оценках, намерениях и т. п.

Психолог предлагает им заполнить карту-схему (рис. 5) со следующими вопросами:

- 1) Мое любимое занятие
- 2) Какой я человек?
- 3) Кем я хочу стать, когда вырасту?
- 4) Мой любимый учебный предмет
- 5) Какие способности я у себя нахожу?
- 6) Моя мечта
- 7) Что я ценю в товарищах и в людях вообще?
- 8) Есть ли у меня друг?

Все дети с удовольствием заполнили схему, над некоторыми вопросами долго думали. Особенно им нравилось, что в центре схемы — Я, и, оказывается, понять свое Я не так-то просто.

Все более глубоко знакомясь с учащимися данного VII класса, психолог узнавал индивидуальные различия в развитии



и устойчивости интересов, склонностей, самооценки, самопознания детей. Вместе с учителем он выделил условно три группы семиклассников, каждая из которых нуждалась в специальном внимании, особой поддержке взрослых, наметил основные направления работы с ними.

I группа — учащиеся, у которых четко прослеживается единая линия развития их способностей, интересов, профессиональных намерений. У всех у них ясно выражена склонность к той деятельности, которой они хотят заниматься в будущем. У ребят есть реальная мечта, связанная чаще всего с определенной профессией и основанная на глубоком интересе к избранному пути.

Вася Р.: Я очень люблю черчение. Я у себя чувствую способности к рисованию. Хочу стать человеком, связанным с живописью. Моя мечта — стать художником.

Саша Ч.: Мое любимое занятие — рисование и конструирование моделей автомобилей. Любимые уроки — черчение, физика, география. У меня есть способности к конструированию и обдумыванию узлов. Хочу стать инженером-испытателем новых автомобилей. А мечта? Сделаться спортсменом-автомобилистом и поступить в автодорожный институт.

Вика Г.: Мои любимые занятия — музыка, чтение, живопись, любимый предмет — литература. Способности у меня есть к музыке и рисованию, неплохо пишу сочинения. Хочу стать музыкантом. Мечта? Стать настоящим музыкантом, рассказать людям музыкой о музыке.

Ира Х.: Любимые занятия — чтение, музыка. Любимые учебные предметы — русский язык, литература. Способности? Может быть, чуть-чуть писательские. Хочу стать учительницей русского языка и литературы и, если можно так сказать, по совместительству писательницей детской и о детях.

Для учащихся этой группы характерны серьезное отношение к занятиям, не только к любимым предметам, но и вообще к учению, цельность натуры, целеустремленность, собранность.

II группа — ученики тоже серьезно относятся к учебным занятиям, почти все хорошо учатся. Но у них нет еще единой линии развития интересов и способностей, будущая предполагаемая профессия не всегда оправдана их интересами и способностями и во всех случаях не подкреплена склонностью к далекой деятельности. Самое любопытное, что эта неопределенность яснее всего выражается в их мечте. Если они еще более или менее знают, кем хотят быть, то мечта у них — очень абстрактная, мало относящаяся к тому жизненному пути, который они (на сегодняшний день) избирают.

Марина К.: Любимое занятие — чтение. Любимый учебный предмет — физика, это только в этом году, раньше я больше всего любила литературу и историю. Способности? Писать стихи. Хочу быть, когда вырасту, юристом, мне очень нравится профессия юриста, особенно мне бы хотелось стать следователем. Мечта? Совершить кругосветное путешествие, особенно хочется побывать в Южной Америке.

Ира Р.: Любимое занятие — чтение, любимый школьный предмет — география. Способности у меня к музыке, рисованию, математике. Кем быть? Или геологом, или археологом, или океанологом. Мечта? Путешествовать по стране.

Оля Ж.: Любимые занятия — чтение, спорт, музыка. Самые интересные учебные предметы — математика, история. У меня есть способности к музыке и к математике. Хочу стать геологом. Мечта? Выработать в себе силу воли.

Игорь С.: Люблю читать, в школе самое интересное — физкультура и химия. У меня способности к математике и музыке, хотя я ее не люблю. Хочу быть журналистом. Мечтаю поехать куда-нибудь на Дальний Восток, на комсомольскую стройку.

III группа — у семиклассников, отнесенных к ней, никакой определенности нет. Интересы свои они видят в одной области, причем сразу много интересов, способности — в других областях. Склонности к какой-либо деятельности, подкрепленной интересом или способностями, не проявляют. Это сказывается на их мечте — у них ее как таковой и нет, вместо мечты они высказывают какие-либо пожелания, часто весьма наивные, детские. Вопрос «кем быть?» ими еще не продуман, те ответы, которые они дают, находятся на уровне учеников V класса. Несобранность, разбросанность, отсутствие единого стержня развития сказываются и на учебных занятиях. Дети III группы чаще всего учатся очень неровно, особенного интереса к занятиям не проявляют.

Г а л я Ш.: Любимые занятия — танцевать, читать, рисовать. Любимые учебные предметы — химия, иностранный язык. У меня способности к танцам. Я хочу быть или актрисой, или переводчицей. Мечта? Не знаю.

И р а И.: Люблю читать, вязать, танцевать. Любимые уроки в школе — труд, черчение. У меня способности музыкальные. Кем быть? Хочу работать с животными. Мечта? Очень хочется иметь собаку и хорошего друга.

А н я В.: Очень люблю ходить в туристические походы. В школе любимые предметы — литература, физкультура. У меня есть способности — играть какую-нибудь роль в спектакле, всегда хорошо получается. Хочу быть летчиком или учительницей. Мечта? Стать летчиком, но очень страшно подумать, что эта самая большая мечта нереальна, так как я плохо знаю математику.

В а л е р и й В.: Любимое занятие — сборка электрических цепей. Любимый школьный предмет — зоология. Я чувствую в себе способности к работе на станке, к урокам труда, к физике в области электричества. Когда я вырасту, я хотел бы посвятить себя военному делу, гражданской обороне. Я мечтаю стать добрым и веселым человеком.

Таким образом, чем глубже ребенок осознал самого себя, чем определение его интересы и способности, тем более четкие представления у него о своем дальнейшем жизненном пути. И мечта ребенка о будущем, которой он руководствуется в настоящем, определяется уровнем развития у него познавательных и прочих интересов и самооценкой способностей. Поэтому так важно ему помочь, пока еще не поздно.

Для того чтобы психологические знания могли широко использоваться в реальной работе с детьми, необходимо психологическое исследование с самого начала ориентировать на практику. Однако здесь встает вопрос об особенностях понимания сути этой практики. Требования, которые предъявляются к научным работам, ориентированным на практику, в значительной степени зависят от теоретических взглядов и позиций ученых. И практический психолог ищет пути и условия психического развития ребенка в зависимости от того, какими научными представлениями о развитии он руководствуется.

К. Роджерс очень интересно и убедительно анализирует зависимость форм, методов и содержания работы психологов от их теоретических концепций. Позволим себе привести довольно обширную выдержку из его работы «На пути создания более гуманистической науки о человеке», во-первых, потому, что в ней очень наглядно показана принципиальная разница двух подходов к изучению психического развития ребенка — конвенционального и гуманистического, а во-вторых, представлены чрезвычайно тонкие суждения гуманистически ориентированных психологов о взаимодействии взрослого и ребенка.

«Давайте пофантазируем и представим себе, что лет 10 назад Пиаже приходит поступать в аспирантуру и говорит приемной комиссии, члены которой — конвенциональные психологи, следующее:

«Я хочу написать диссертацию. Надеюсь, она внесет определенный вклад в науку. Вот мой план работы. Оцените его с точки зрения, насколько он пригоден для присуждения степени, после того как будет выполнен. Я буду проводить глубокое и внимательное наблюдение за детьми, особенно за

своими двумя дочерьми, в течение ряда лет. В результате тщательных наблюдений и анализа данных я смогу получить полезные сведения о природе умственного развития. Я ожидаю, что получу интересные данные по поводу детских логических рассуждений, увижу пути развития детских суждений и развитие умственного процесса. Думаю, такое исследование принесет пользу науке».

Члены комиссии, конвенциональные психологи, сказали бы:

«Это же сплошная эмпирика. А где гипотеза исследования? Где план исследования? У вас нет контрольных групп. Число ваших испытуемых, равное 2, не годится для статистического анализа. Ваше так называемое исследование не тянет по замыслу на научную степень».

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

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

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

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

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

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

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

Надо сказать прямо, что исследований, ориентированных на практическое применение полученных в них данных, у нас еще очень мало. Поэтому в настоящее время особую актуальность и необходимость приобретает создание такой концепции психического и личностного развития, операционализация которой позволила бы эффективно использовать ее в практике воспитания подрастающего поколения. Именно отсутствие такой концепции сдерживает сейчас разработку и развитие научно-практического направления детской психологии.

Сама постановка вопроса о создании научной концепции,

операционализированной для практики, предполагает взаимосвязь психологии и педагогики: прослеживаются как минимум две линии исследования — психологические закономерности развития ребенка и педагогические условия, в которых он существует.

Вопрос о комплексном изучении человека не нов, он возник очень давно, и время от времени внимание к нему актуализируется. Сейчас резкое повышение интереса обусловлено тем, что ключевой задачей нашего общества становится воспитание культурно развитого, свободно мыслящего, творчески относящегося к жизни человека. Именно в связи с решением данной задачи разработка идеи комплексного изучения человека приобретает все более актуальный характер. Сейчас разные науки растаскивают человека по частям, и парадоксально, но факт: чем более глубокие и тонкие данные получают отдельные науки о человеке, тем мы все меньше и меньше знаем о том, что же представляет собой человек в целом.

Особенно важное значение комплексное изучение человека имеет на начальных этапах онтогенеза, тогда, когда все свойства и качества человека находятся в периоде своего становления. Не случайно основные попытки организации такого изучения предпринимались по отношению к детям дошкольного и школьного возраста.

В настоящее время мы наблюдаем интересную ситуацию: не только практика жаждет заполучить к себе науку, не только наука готова идти навстречу практике, но появилось уже опосредствованное лицо, кровно заинтересованное в развитии того и другого, — школьный психолог. Казалось бы, для обучения и воспитания детей в школе настали благодатные времена: учитель и практический психолог совместными усилиями обеспечивают ребенку максимально благоприятные условия и возможности для развития его индивидуальных способностей и личности. Оказывается, нет, такие времена еще не настали. Почему?

Следует разобраться в содержании самого понятия — комплексное изучение человека, так как именно от этого зависит, как разрабатывать стратегию и тактику исследования или исследований, обеспечивающих продвижение в решении сложной проблемы становления личности ребенка.

В словаре комплекс (лат. complex — связь) определяется как совокупность предметов или явлений, составляющих **одно целое**.

Это определение наталкивает на ряд серьезных размышлений, остановимся на некоторых из них.

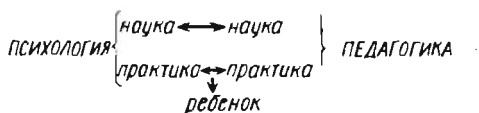
1. Когда мы говорим о совокупности явлений, составляющих одно целое, то, очевидно, предполагаем, что каждое из них должно быть проработано во всей своей собственной целостности. Если же каждое или какое-либо одно из составляющих будет понято и разработано лишь частично, то о каком «одном целом» может идти речь?

2. В приведенном выше определении понятия «комплекс» основной акцент следует делать не на совокупности явлений, а на том, что они, эти явления, составляют одно целое, новое целое, это новое целое имеет свое содержание, динамику, законы развития, которые требуют своего собственного изучения, наверное, отличного от изучения его (этого нового целого) составляющих.

3. Известно, что движущей силой науки являются потребности материального производства, потребности развития общества. Так и внимание к комплексному изучению человека усиливается тогда, когда общество начинает испытывать потребность в новом знании о человеке. Именно такую потребность общества мы наблюдаем в настоящее время. Но, думается, этого недостаточно для решения проблемы. Чтобы комплексное исследование состоялось и было получено новое знание о человеке, о ребенке, одна наука должна также испытывать потребность в данных другой или других наук, а те, в свою очередь, должны быть готовы удовлетворить эту потребность.

Таким образом, мы выходим на следующие зависимости: потребности практики — готовность науки удовлетворить эти потребности; потребности разных наук друг в друге — возможности удовлетворения и этих потребностей.

Рассмотрим взаимодействие психологической и педагогической наук между собой и с практикой обучения, воспитания и развития детей. Для этого изобразим такую очень условную схему:



Мы представляем здесь психологию и педагогику в единстве двух уровней — научного и практического. Наука разрабатывает общие подходы и закономерности, практики воплощают их в конкретной работе с ребенком. Изучение вопросов от теоретической проработки до возможности практического использования можно рассматривать как один из компонентов целостности научного знания. Для этого необходимо развивать такие научно-прикладные исследования, которые бы не только решали на фундаментальном уровне психологические проблемы, наиболее важные для практики обучения детей и развития их личности на всех возрастных этапах, но и операционализировали бы полученные данные, доводили их до уровня программы и инструментария как для конкретного психологического исследования, так и для использования в реальной работе с ребенком.

На схеме представлена идеальная модель взаимодействия педагогики и психологии, обе науки испытывают потребность во взаимодействии друг с другом с целью получения нового знания

о ребенке и об условиях его развития; в процессе удовлетворения этой потребности они обогащают друг друга, выходят на новый, более высокий и эффективный уровень своего развития.

Необходимо обратить внимание на следующий принципиальный, с нашей точки зрения, момент: любая наука содержательно и методологически формирует только **свою** практику, практику своего профиля: наука психология — психологическую практику, наука педагогика — педагогическую практику. Нам представляется неправомерным, когда, например, наука психология создает рекомендации и методический аппарат для педагогической практики, а наука педагогика — для психологической. К практическому работнику — учителю, воспитателю, врачу, школьному психологу — должны поступать новые рекомендации, методики, программы, различного рода инструментарий и пр., разработанные наукой того же профиля на основе нового знания о ребенке, полученного ею в результате взаимодействия с другой наукой. Психология разрабатывает всю технологию для практического психолога, педагогика — для дидакта, методиста, учителя, воспитателя и пр.

В конкретной, непосредственной работе с ребенком (с детьми) практические работники разных специальностей сотрудничают, воплощая в реальной жизни новые рекомендации своих наук, дополняя и обогащая профессиональные позиции и возможности друг друга, но друг друга не подменяя. Конечно, иногда педагог может выполнять функции психолога (или психолог — функции педагога), но это оправдано только тогда, когда он меняет специальность, получив новую профессиональную подготовку.

Анализ современного взаимодействия психологии — науки и практики и педагогики — науки и практики показывает следующее.

Педагогическая практика имеет потребность в практической психологии. Школа нуждается сейчас в такой организации своей деятельности, которая бы обеспечила развитие индивидуальных способностей и творческого отношения к жизни каждого учащегося, научное обоснование дифференцированного обучения и создания разных систем обучения, реализацию принципа гуманного подхода к детям и пр. Иными словами, школа заинтересована в знании об особенностях психического развития конкретного ребенка.

Психологическая практика (прежде всего работа практического школьного психолога) призвана в значительной степени удовлетворить потребность школы в новом знании о ребенке и психологической помощи в работе с ним. Практические психологи испытывают, в свою очередь, потребность сотрудничества с учителем, воспитателем при осуществлении конкретной работы с ребенком (детьми), связанной с изучением его психологических осо-

бенностей, разработкой психодиагностических, психокоррекционных или психопрофилактических программ.

Таким образом, и учитель (или педагогический коллектив), и практический психолог нуждаются во взаимодействии, центральным моментом которого являются (во всяком случае, должны являться) интересы ребенка как формирующейся личности.

Однако в настоящее время профессиональное взаимодействие практического психолога с педагогическим коллективом школы (или учителем, учителями) находится на весьма низком уровне. И основную причину этого мы видим в неготовности наук психологии и педагогики как к со-трудничеству между собой, к проведению комплексного изучения ребенка, так и к научно-методическому обеспечению своей собственной практики. Рассмотрим это положение несколько подробнее.

Наука педагогика в настоящее время не имеет достаточно сформированных потребностей в психологической науке, поэтому она не готова к комплексному (совместно с психологией) изучению ребенка для получения нового знания о нем, а следовательно, она не может обеспечить свою практику новыми подходами и методами работы с ребенком. Это проявляется в следующем:

1) руководящие органы народного образования, опираясь в разработке стратегии и тактики своей деятельности на положения уже устаревшей, не оплодотворенной психологией развития педагогики, проводят в практику лишённые созидательных возможностей принципы обучения и воспитания учащихся, которые не позволяют и не могут позволить решить задачи дифференцированного обучения, полноценного развития личности и индивидуальности каждого школьника, его творческого отношения к действительности;

2) при составлении учебных и воспитательных программ, написании учебников, пособий, многочисленных дидактических и методических материалов и пр. не используются новейшие психологические данные о закономерностях психического развития детей на разных возрастных этапах, об индивидуальных особенностях и способностях учащихся;

3) учитель не обеспечивается технологией своего труда, основанной на грамотном использовании знаний о необходимых условиях психического и личностного развития школьника;

4) педагогические кадры готовятся без привлечения серьезных психологических знаний не только о ребенке, но и о самом будущем учителе как личности и профессионале. Большинство выпускников педагогических институтов безграмотны в области психологии, что приводит к грубейшим профессиональным ошибкам взрослых в работе с ребенком;

5) отдельные успехи в обучении и воспитании детей лишь

подтверждают сказанное нами выше. Те учителя или директора школ, которых мы называем новаторами, прорываются сквозь рутину официальной педагогики. Этот прорыв, нам представляется, заключается прежде всего в том, что они в своем лице сочетают ученых-исследователей и практиков. Они выводят педагогическую науку на полнокровное взаимодействие с другими науками, прежде всего с возрастной и педагогической психологией, получают в результате этого взаимодействия **новое знание** о ребенке, о закономерностях и условиях его психического и личностного развития и на основе этого **нового знания** строят стратегию и тактику своей педагогической практики.

Наука психология более подготовлена к взаимодействию с педагогикой: идея развития ребенка частично проработана не только теоретически, но и на уровне практической реализации в условиях современной школы.

Накопленные в советской психологии содержательные и достаточно надежные научные данные об условиях психического развития ребенка, об основных характеристиках возрастных периодов детства, о закономерностях формирования личности в онтогенезе (труды П. П. Блонского, Л. И. Божович, Л. С. Выготского, В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, А. Н. Леонтьева, А. В. Петровского, С. Л. Рубинштейна, Д. Н. Узнадзе, Д. Б. Эльконина и др.) можно рассматривать как фундаментальные предпосылки создания научно-практического направления исследований в области детской и педагогической психологии. И тем не менее это только предпосылки, они не вооружают практического психолога научно обоснованными средствами и методами работы.

Психологическая наука не может сейчас удовлетворить запросы **своей** собственной **практики**. Она очень доброжелательно относится к практическому психологу, но выдает ему пока какие-то отдельные методики, частные программы, весьма общие рекомендации. Это очень вредно, так как создает у практиков иллюзию, что отдельными, часто ничем не обоснованными, ни в какую систему представлений о развитии ребенка не входящими приемами и методами можно успешно пользоваться. Вот они и бегают по различным психологическим учреждениям и кафедрам с вопросами и просьбами: «У вас ничего новенького нет? Никакие методики не выходили? Дайте хоть что-нибудь». Практические психологи испытывают острую потребность в научно-методическом обеспечении своей деятельности.

Чтобы психологические знания могли эффективно использоваться в реальной работе с детьми, необходимо исследования с самого начала ориентировать на практику. Это значит, что исследования должны, во-первых, решать наиболее актуальные для практики вопросы, причем актуальные не только для сегодняшнего дня, а с перспективой на будущее, с прогнозом путей прогрессивного развития ребенка, а во-вторых, операцио-

нализировать научные данные до конкретных программ изучения, диагностики, развития, коррекции и профилактики, с которыми можно работать с любым ребенком в реальной жизни.

Таких исследований у нас чрезвычайно мало. Если на теоретическом уровне, на уровне фундаментальных исследований, развиваются принципы и методы системного подхода, целостного многостороннего и многоуровневого анализа, то практическая психология, в частности психопрофилактика, психодиагностика и психокоррекция, пока наиболее подготовлена к работе с отдельными функциями, выборками, нормами, чем с конкретным человеком как с целостной личностью.

Ю. М. Забродин справедливо отмечает: «Личностный принцип, индивидуальный субъектный подход являются важными положениями и достижениями советской психологии. Вместе с тем, как показывает первый опыт психологических служб в нашей стране, психологи, выйдя из лабораторий и академических кабинетов в жизнь, остро ощутили нехватку адекватных психодиагностических методов и средств, необходимых для реализации этих положений на практике. Психологи сегодня больше знают о мышлении вообще, чем могут разбираться в мышлении конкретного человека, больше знают о развитии и формировании личности вообще, чем могут описать и объяснить поведение или отношения данного конкретного человека» (1984, с. 6).

Таким образом, мы можем сказать, что в настоящее время взаимодействие педагогики и психологии в области обучения и воспитания учащихся профессионально не обеспечено, так как не соответствует требованиям, предъявляемым к комплексному изучению ребенка и методам конкретной работы с ним, основанным на данных такого изучения, такого нового знания. Напомним, что к этим требованиям относятся, во-первых, осознанная потребность одной науки в данных другой науки, во-вторых, необходимость проработки собственной целостности каждой из входящих в комплекс наук и, в-третьих, желание и умение увидеть в результате комплексного исследования **новое целое** знание о ребенке, а не свою составную часть этого целого и работать на следующем этапе исследования и практики с этим новым целым, изучая и развивая его, закладывая именно это новое знание о ребенке в создаваемые научные и научно-практические программы и методы.

Это расхождение между потребностями практики и возможностями науки удовлетворить эти потребности особенно остро проявилось тогда, когда начала развиваться школьная психологическая служба, соединившая в себе как нерасторжимое целое науку о развитии ребенка и практику реализации этого развития в условиях современной школы и современной жизни вообще. Именно взаимодействие науки и практики, где так или иначе сталкиваются, переплетаются, взаимообуславливаются психологические явления и педагогические условия, необходимость комплек-

сного подхода к изучению ребенка и работе с ним породили сложность и неоднозначность самого явления школьной психологической службы.

Сегодня мы можем констатировать, что темпы развития научного аспекта школьной психологической службы не поспевают за потребностями ее практического аспекта. Имеющийся арсенал психодиагностических методик традиционного типа не может решить в полной мере те проблемы диагностики и коррекции психического развития, которые ставит перед психологом современная школа. Те изменения, которые происходят в нашей школе в настоящее время (демократизация, гуманизация, дифференциация обучения, внедрение компьютеров и др.), ставят перед детскими практическими психологами задачи осмысления этих перемен и прослеживания того, как они влияют на психику детей, с целью оптимизации психического развития и снижения воздействия неблагоприятных факторов. Эти задачи выдвигают вопросы актуальной диагностики происходящих изменений, которые распространяются на динамику личностных особенностей, формирование индивидуальности, обеспечение психологических предпосылок обучения и воспитания.

Однако специально созданных для нужд психологической службы школы диагностических методик пока очень мало, и те, что есть, недостаточно валидизированы. Чаще всего психологу приходится иметь дело с классическими методиками, которые создавались для специальных исследовательских целей, а не для конкретной работы непосредственно с отдельным ребенком.

Как показывает опыт работы школьных психологов, такие методики не дают возможности глубоко проникнуть в особенности психического и личностного развития ребенка, получить целостную картину этого развития. Уместно вспомнить, что писал Л. С. Выготский о практическом применении методик: «Педагогическое исследование трудновоспитуемого ребенка находится в чрезвычайно своеобразном положении. Исследователи быстро сумели овладеть общей методикой, как она сложилась в последние годы в нашей теории и практике, и не без успеха стали применять эту методику. В результате удалось справиться с рядом относительно простых, но практически важных задач, которые были поставлены перед педологией требованиями жизни. Но очень скоро эта методика исчерпала все возможности и обнаружила сравнительно узкий круг своего приложения. Неожиданно для самих исследователей дно в стакане, из которого они пили, оказалось гораздо ближе, чем они предполагали, и представлявшиеся безграничными возможности педологической методики на деле очень быстро исчерпали себя, так как эта методика, взявшая без труда первые и самые легкие препятствия на своем пути, оказалась бессильной преодолеть барьер более серьезных задач, выдвинутых перед ней самим ходом исследования» (1983, т. 5, с. 257).

Очевидно, методика для решения практических задач должна принципиально отличаться от исследовательских методик.

Специально разработанных диагностико-коррекционных, диагностико-развивающих (формирующих) программ фактически нет вообще. На начальной стадии развития находятся и психопрофилактические программы.

Запросы практики, таким образом, опережают возможности науки в школьной психологической службе. Это может привести к нарушению единства и сбалансированности ее аспектов и тем самым лишить прогрессивного смысла деятельность школьного психолога, сделать практически бесполезными ее результаты. Если так будет продолжаться еще какое-то время, то психологическая служба в системе народного образования будет дискредитирована.

В чем мы видим выход из создавшегося положения? Прежде всего в том, чтобы педагогика пересмотрела свои теоретические основы и разрабатывала фундаментальные свои направления, ориентируясь на возрастную и педагогическую психологию, черпала бы **новое** знание о ребенке в комплексном, совместно с психологией, подходе к изучению и развитию его. Кроме того, следует учесть, что нельзя улучшить психологическую службу в системе народного образования, значительно не улучшив профессиональную подготовку всех тех людей, которые приходят работать с ребенком — в детский сад, школу, интернат, дом ребенка, ПТУ, детскую комнату милиции, библиотеки и пр. и пр.

Во-вторых, и это для нас главное, сама психологическая наука должна создать несколько альтернативных (пусть практики выбирают), целостных, операционализированных для реальной работы в детском учреждении концепций психического и личностного развития ребенка. И внутри этих концепций разрабатывать конкретную научную проблематику, актуальную для работы с детьми, методический инструментарий и принципы его практической реализации.

Представляется, что разработанная нами концепция школьной психологической службы и, в частности, решение проблемы соотношения и взаимодействия в этой службе теоретической, экспериментальной, прикладной и практической психологии закладывают основания — и содержательные, и методические — для нового направления возрастной и педагогической психологии — научно-практического.

Дальнейшее развитие научно-практического направления предполагает создание прежде всего фундаментальных основ детской практической психологии.

Детская практическая психология в различных формах — школьная психология, детская медицинская психология, клиническая детская психологи, консультативная психология и т. п. — в настоящее время интенсивно развивается во всем мире.

По существу, большинство ведущих психологических школ и направлений (психоанализ, бихевиоризм, гуманистическая психология и др.) ведут специальные исследования, имеющие своей целью непосредственный выход на практическую психологическую работу с детьми и подростками.

Именно детская практическая психология может дать целостное представление о развитии ребенка и условиях этого развития, позволит подойти к решению проблемы психического и личностного развития конкретного ребенка в современной школе как на теоретическом, так и на практическом уровне и тем самым гарантировать профессионально грамотный и поэтому единственно допустимый уровень деятельности психологической службы в системе народного образования страны. Детская практическая психология — как раз тот научный аспект, который, мы об этом уже не раз говорили, определяет и формирует природу самой службы.

Взаимодействие психологии с педагогической наукой и практикой при изучении и развитии детей неизбежно. Разработанная в недрах практической детской психологии и составляющая ее центральное звено, концепция целостного личностного развития ребенка позволит вступить в это взаимодействие на более высоком профессиональном уровне и не только получить новое знание о ребенке, но и обосновать новые, наиболее эффективные психолого-педагогические условия его развития.

Особое место в исследованиях должна занять разработка научно-практических оснований оценки деятельности самого психолога, так как остро стоит вопрос о ее эффективности. Недостаточно сведущие в психологии люди оценивают эту деятельность по внешним несущественным показателям: по количеству обследованных детей, рекомендаций, проведенных консультаций, посещений различных мероприятий, выступлений и т. п. При этом ускользает из поля внимания, анализа и оценки главное — как и какие происходят в результате его деятельности изменения в других людях (школьниках, взрослых), в системе межличностного взаимодействия детей и взрослых, в школьной ситуации обучения и воспитания учащихся в целом и многое другое.

Заключение

Интенсивное социальное развитие страны повышает требования к творческому и нравственному потенциалу личности, к развитию активности, инициативы, способностей каждого человека. Формирование этих качеств происходит прежде всего в детские годы, в частности в период школьного детства, поэтому в настоящее время перед народным образованием нашей страны стоит задача

всестороннего развития личности каждого ребенка. Именно недостаток внимания к каждому отдельному школьнику, к его интересам, способностям выделяется в качестве одной из главных причин неудовлетворительной работы школы. Не случайно на съезде учителей развитие индивидуальных способностей каждого выделено в качестве одной из основных целей образования.

Мы провели психологический анализ учебно-воспитательной ситуации в современной школе, который выявил, что при обучении и воспитании школьников очень слабо используются психологические знания о психическом развитии ребенка и формировании его личности на всех возрастных этапах.

Почему это происходит? Ведь в последнее время выходит очень много психологических рекомендаций, научно-популярных книг и брошюр, написанных специально для учителей и родителей, психологи читают многочисленные лекции в учительских и родительских аудиториях, выступают на педагогических советах, по радио, телевидению. Но эффективность всех их усилий невысока. Одно дело — услышать что-то нужное, полезное, понять это, другое дело — применить это в своей деятельности. Успешно использовать в практике работы школы психологические рекомендации, основанные на последних данных науки, могут только профессионально подготовленные люди, т. е. сами психологи, работая непосредственно в школе.

Таким образом, современное состояние школы настоятельно требует от психологической науки, с одной стороны, большей связи с жизнью, с другой — участия в работе каждого конкретного учебного заведения практического психолога. Все это вместе ставит вопрос о необходимости организации и научно-методического оснащения школьной психологической службы.

Тема монографического исследования возникла из потребности практики народного образования и из логики развития самой науки, которая привела к необходимости создания нового, научно-практического направления возрастной и педагогической психологии.

В книге представлена разработанная нами концепция школьной психологической службы в системе народного образования: определены ее предмет, цели, задачи, основные виды работы, центральные направления развития и содержание деятельности, очерчены пути профессионального взаимодействия практического психолога с педагогическим коллективом, определены место психолога в организационной структуре школы, основные принципы его работы.

Научным основанием концепции школьной психологической службы явились фундаментальные положения педагогической, возрастной и общей психологии, психологии развития, разрабатываемые советскими психологами, экспериментальные и научно-практические данные, полученные сотрудниками и аспирантами

лаборатории психологической службы в школе НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР, а также наши собственные исследования.

Кроме того, разработка концепции опиралась на данные многолетнего эксперимента по введению в школу должности практического психолога.

Главную цель школьной психологической службы мы видим в создании психологических условий, способствующих психическому развитию, становлению личности и индивидуальности школьника.

Проведенное нами лонгитюдное исследование, посвященное изучению развития способностей учащихся на протяжении всего школьного детства, позволило, во-первых, вычлнить в многоплановой проблеме способностей оригинальный и очень важный для практической психологии аспект — объективно и субъективно значимые достижения школьников, который может послужить одним из оснований разработки научно-методического обеспечения школьной психологической службы, а во-вторых, доказать, что уже на ранних этапах школьного детства возможно выявление объективно и субъективно значимых способностей каждого ребенка, опора на которые в учебно-воспитательном процессе поможет становлению индивидуальности учащихся в ходе возрастного развития. Осознание ребенком своих интересов и способностей, вне зависимости от степени их развития, имеет чрезвычайно важное значение для формирования личности в целом. В связи с этим обоснована основная задача практического школьного психолога — обеспечение психологических условий, необходимых для развития способностей и формирования личности учащихся.

Нам представляется, что выявленные вовремя объективно и субъективно значимые достижения школьников в усвоении учебных предметов могут служить ориентиром для ведения школьным психологом консультативной и развивающей работы с учащимися всех возрастов. В настоящее время эта работа осложняется тем, что не обеспечена научно-методическими разработками.

Предложенный подход к пониманию целей и задач психологической службы школы, включающей в себя выделение двух ее уровней — актуального и перспективного, позволил содержательно представить основные виды профессиональной деятельности школьного психолога — психопрофилактику, психодиагностику, развивающую и психокоррекционную работу, психологическое просвещение, а также создать из этих направлений единую систему, определив в ней преимущество того или иного вида работы в зависимости от уровня, на котором она осуществляется. На актуальном уровне решения проблем школьной психологической службы ведущими являются психодиагностика

и психокоррекция, на перспективном — профилактика и развитие.

Мы, естественно, не претендуем на то, чтобы рассматривать предложенную нами концепцию школьной психологической службы как единственную и наиболее верную. Мы представляем ее как одну из возможных, памятуя мудрое предостережение К. Роджерса о том, что, если мы будем рассматривать известное как завершенную книгу, тогда неизбежно новые открытия вступят в противоречие с самыми совершенными теориями, которые мы способны создать на сегодняшний день. Любые догмы — в науке, практике, общественной жизни — ни к чему хорошему, как мы прекрасно знаем, не приводят.

Но тем не менее, развивая любую концепцию школьной службы, следует сохранять единство ее составляющих — научный, практический и прикладной аспекты. А так как все эти аспекты неизбежно подчинены научному, то речь идет в основном о теоретических представлениях автора любой концепции об истоках и условиях психического развития ребенка и становления его личности.

В рамках развиваемой нами концепции можно сделать следующие краткие конкретные выводы.

1. Школьная психологическая служба — необходимый компонент системы народного образования на современном этапе развития общества и в перспективе. Целесообразность ее функционирования определяется насущной потребностью школы в такой организации своей деятельности, которая бы обеспечила развитие индивидуальных особенностей и творческого отношения к жизни каждого учащегося. Научное основание школьной психологической службы базируется на фундаментальных положениях советской психологии о закономерностях психического развития и формирования личности и индивидуальности в онтогенезе.

2. Школьная психологическая служба — интегральное образование, объединяющее в себе научные, прикладные и практические аспекты. Содержательный анализ данных аспектов позволил определить цели и задачи различных подразделений службы, средства и методы их работы. Перспективность разрабатываемого подхода доказана в деятельности руководимой нами лаборатории психологической службы в школе НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР и участвовавших в эксперименте школьных психологов.

3. Главная цель школьной психологической службы — максимальное содействие психическому развитию, становлению личности и индивидуальности школьника. Доказано, что уже на ранних этапах школьного детства возможно выявление объективно и субъективно значимых способностей каждого ребенка, опора на которые в учебно-воспитательном процессе способствует становлению индивидуальности учащихся в ходе возрастного

развития. Осознание ребенком своих интересов и способностей, вне зависимости от степени их развития, имеет чрезвычайно важное значение для формирования личности в целом. В связи с этим обоснована основная задача практического школьного психолога — обеспечение психологических условий, необходимых для развития способностей и формирования личности учащихся.

4. Высокая эффективность школьной психологической службы возможна лишь на основе единства двух направлений ее деятельности — актуального и перспективного. Продуктивное решение задач любого из этих направлений в значительной степени определяется основным принципом работы школьного психолога — индивидуальным подходом, который позволяет выяснять причины и определять пути преодоления трудностей, возникающих у учащихся, педагогов и родителей, разрабатывать индивидуальные программы развития школьников. Работа практического психолога над конкретной проблемой требует в каждом случае особого сочетания основных видов его деятельности — диагностики, развития и коррекции, профилактики, консультирования, психологического просвещения.

5. Сравнительный анализ двух моделей школьной психологической службы показал, что место работы психолога в системе народного образования в значительной степени определяет меру его инициативы, активности и ответственности по отношению к школьнику. Задаче содействия индивидуальному психическому и личностному развитию учащихся в большей степени отвечает та модель, которая предполагает работу психолога непосредственно в школе. Однако для развития школьной психологической службы целесообразно сочетание обеих этих моделей, т. е. взаимодействие психолога школы с психологами из районных (городских) психологических кабинетов.

6. Только создание единой системы психологической службы народного образования страны может гарантировать высокий уровень деятельности всех подразделений службы, научно-методическую разработку ее проблем, методическое оснащение и материальное обеспечение, профессиональную подготовку практических психологов, квалифицированную оценку результатов их деятельности.

И наконец, мы установили, что современное состояние психологической науки в нашей стране дает основание для начала работы школьной практической психологии, но не для ее развития: необходимо, во-первых, энергично развивать научно-прикладные исследования, решающие на фундаментальном уровне психологические проблемы, наиболее актуальные и важные для практики обучения и воспитания детей на всех возрастных этапах, разрабатывающие диагностические методы, коррекционные и развивающие программы, возрастные ориентиры психического

развития школьника; во-вторых, серьезно готовить специальные кадры для обеспечения новой профессии — профессии практического детского (школьного) психолога.

Но главное, без чего невозможно ни существование, ни развитие психологической службы в системе народного образования,— это разработка научных основ детской практической психологии, в центре которой должно быть создание концепции личностного развития, операционализированной для непосредственного использования в практике психологической работы с детьми разного возраста. Именно в рамках такой концепции возможно разрабатывать диагностические методы, коррекционные и развивающие программы, возрастные ориентиры психического развития школьника.

Положение о психологической службе в системе народного образования

I. Общие положения

1. Школьная психологическая служба является необходимым компонентом системы народного образования. Целесообразность ее функционирования определяется насущной потребностью школы в такой организации своей деятельности, которая обеспечила бы развитие индивидуальных особенностей и творческого отношения к жизни каждого учащегося. Опираясь на свои профессиональные знания о возрастных закономерностях психического развития, психической деятельности и поведения человека, их зависимости от особенностей взаимоотношений школьников со взрослыми и сверстниками, организации учебно-воспитательного процесса, психолог обеспечивает возможности для индивидуального подхода к ребенку, определяет его способности, причины возможных отклонений и пути их психолого-педагогической коррекции. Этим психологическая служба способствует повышению эффективности учебно-воспитательной работы школы, формированию социально активной личности.

2. Психологическая служба представляет собой единую систему, состоящую из трех основных звеньев: 1) детский практический психолог, работающий в конкретном учебно-воспитательном заведении*; 2) психологический кабинет РУНО (ГУНО, облУНО и пр.); 3) центр психологической службы народного образования.

3. В решении всех проблем работники службы руководствуются интересами ребенка и задачами его всестороннего и гармонического развития.

4. Детский практический психолог осуществляет свою деятельность в тесном контакте с педагогическим коллективом учебно-воспитательного учреждения и родителями. Важнейшим условием эффективности работы психологической службы является правильное понимание психологом и педагогом (учителем, воспитателем, мастером) существа их профессионального взаимодействия. Взаимодополняемость позиций психолога и педагога в подходе к ребенку, тесное сотрудничество на всех стадиях работы следует рассматривать как необходимое условие плодотворной работы службы.

5. Психологическая служба осуществляет свою деятельность в тесном контакте с медико-педагогической, дефектологической и другими видами служб, органами опеки и попечительства, специалистами в других областях, представителями общественности, оказывающими учебно-воспитательному учреждению помощь в воспитании и развитии детей. Отношения со всеми специалистами строятся на основе равенства и взаимодополняемости позиций.

6. Деятельность психологической службы направлена не просто на диагностику особенностей личностного и интеллектуального развития учащихся, психологи-

* Под учебно-воспитательным учреждением имеются в виду детский сад, школа, ПТУ, техникум, детский дом, школа-интернат.

ческих причин нарушений в обучении и воспитании, но прежде всего на профилактику и устранение таких нарушений. Отсюда вытекает необходимость активного участия психолога в коррекции выявленных отклонений.

7. Деятельность психологической службы осуществляется специалистами, получившими общепсихологическую и специальную психологическую подготовку в области детской, возрастной и педагогической психологии, психодиагностики, психокоррекции, активных методов социально-психологического обучения и психологического консультирования. Педагоги, привлеченные к работе психологической службы, должны пройти специальную переподготовку для получения соответствующей квалификации. Квалификация практического психолога должна быть подтверждена дипломом или свидетельством соответствующего высшего учебного заведения.

8. Руководство деятельностью практического детского психолога осуществляется по профессиональной линии.

II. Содержание работы психологической службы народного образования

В соответствии с основными целями психологической службы народного образования содержание ее работы определяется:

1. Необходимостью обеспечения полноценного личностного и интеллектуального развития детей на каждом возрастном этапе, формирования у них способностей к самовоспитанию и саморазвитию.

2. Важностью обеспечения индивидуального подхода к каждому ребенку и, в соответствии с этим, значимостью психолого-педагогического изучения детей.

3. Задачами профилактики и преодоления отклонений в интеллектуальном и личностном развитии детей.

Работа психологической службы осуществляется по следующим основным направлениям.

Психопрофилактическая работа

Задачи данного направления определяются необходимостью формировать у педагогов и детей потребность в психологических знаниях, желание использовать их в работе с ребенком или в интересах собственного развития, создавать условия для полноценного психического развития ребенка на каждом возрастном этапе, своевременно предупреждать возможные нарушения в становлении личности и интеллекта.

Психопрофилактическая работа проводится преимущественно с членами педагогического коллектива, родителями и другими взрослыми, которые оказывают влияние на формирование личности ребенка, подростка.

В русле психопрофилактического направления работники психологической службы осуществляют следующие конкретные мероприятия.

1. Проводят работу по адаптации детей к детскому саду; дают родителям и воспитателям рекомендации по оказанию помощи детям в адаптационный период.

2. Проводят обследование детей при переходе ребенка из старшей группы в подготовительную (в 5 лет) в плане их подготовленности к школьному обучению; предлагают родителям и воспитателям методы занятий с ребенком с целью ликвидации пробелов за предстоящий год возможных отставаний и пробелов в подготовке к школе.

3. Участвуют в приеме детей в первые классы, определяют психологическую готовность к школьному обучению с целью раннего выявления возможных отклонений и их коррекции; предлагают родителям методы занятий с ребенком для ликвидации пробелов в подготовке к школе; совместно с учителями намечают программу индивидуальной работы с детьми с целью их лучшей адаптации к школьному обучению и обеспечения всестороннего и гармонического развития в процессе школьного обучения.

4. Проводят психологическое обследование детей при переходе из начальной школы в неполную среднюю и из неполной средней — в среднюю общеобразовательную и профессиональную, намечая совместно с учителями, воспитателями, родителями программу индивидуальной работы с детьми с учетом их готовности к обучению на новом этапе.

5. Ведут работу по предупреждению у детей психологической перегрузки и невротических срывов, связанных с условиями жизни, воспитания и обучения.

6. Организуют педагогические консилиумы с целью психологического анализа поведения и развития ребенка, подростка для наиболее полного раскрытия индивидуальных особенностей его личности, склонностей, способностей.

7. Ведут работу по созданию благоприятного психологического климата в детском учебно-воспитательном учреждении:

оптимизируют формы общения в педагогическом коллективе (взрослый — взрослый);

способствуют улучшению форм общения педагогов с детьми (взрослый — ребенок);

консультируют педагогов, воспитателей и других работников детских учреждений по широкому кругу профессиональных и личностных проблем.

8. Способствуют развитию коммуникативных навыков профессиональной деятельности педагогов, осуществляют мероприятия по предупреждению и снятию психологической перегрузки членов педагогического коллектива.

9. Проводят анализ плана воспитательной работы, намечаемых и проведенных мероприятий, педагогических воздействий с точки зрения их соответствия возрастным особенностям детей, актуальным задачам их развития.

Психодиагностическая работа

Это направление определяется ориентацией психологической службы на углубленное психолого-педагогическое изучение ребенка на протяжении всего периода дошкольного и школьного детства, выявление индивидуальных особенностей, определение причин нарушений в воспитании и обучении. Диагностическая работа может проводиться с отдельными детьми и группами детей.

В русле психодиагностического направления работы психологической службы решают следующие конкретные задачи:

1. Проводят в случае необходимости психологическое обследование ребенка с целью определения хода его психического развития, соответствия развития возрастным нормативам.

2. Проводят изучение особенностей детей, их интересов, способностей и склонностей с целью обеспечения индивидуального подхода в процессе воспитательной работы, помощи в профессиональном и личностном самоопределении.

3. Проводят диагностику общения детей со взрослыми и сверстниками, выявляют психологические причины нарушений общения.

4. Совместно со специалистами соответствующего профиля осуществляют дифференциальную диагностику различных отклонений в психическом развитии: а) для определения нарушений, имеющих преимущественно медицинскую и дефектологическую природу; б) для определения форм и причин явного асоциального поведения; в) бродяжничества, воровства, алкоголя и токсикомании, наркомании, сексуальных нарушений и т. п.

Развивающая и психокоррекционная работа

Данное направление предполагает активное воздействие психолога на процесс формирования личности и индивидуальности ребенка. Его задачи определяются ориентацией психологической службы на обеспечение соответствия развития ребенка возрастным нормативам, помощь педагогическим коллективам в индивидуализации обучения и воспитания детей, развитии их способностей, склонностей. Особое место в данном направлении занимает работа по преодолению отклонений в развитии, нарушений в учении и поведении детей.

Планы и программы развивающей и психокоррекционной работы разрабаты-

ваются с учетом возрастных и индивидуальных особенностей ребенка, определенных в ходе психодиагностики, и носят строго индивидуальный, конкретный характер.

1. Психолог разрабатывает и осуществляет программы, направленные на развитие как отдельных сторон психического развития, так и личности в целом, с учетом задач развития ребенка на каждом возрастном этапе.

2. Психолог разрабатывает и осуществляет программы коррекции, направленные на устранение отклонений в психическом развитии ребенка.

3. Программы развивающей и психокоррекционной работы включают психологическую и педагогическую части. Психологическая часть планируется и осуществляется психологом. Педагогическая часть разрабатывается психологом совместно с учителем, воспитателем, мастером, родителями и выполняется последними с помощью психолога. К отдельным формам работы могут быть привлечены старшие дети, представители общественности и другие лица.

4. Развивающая и психокоррекционная работа может проводиться:
в процессе специальной работы психолога с отдельными детьми;
в процессе специальной работы психолога с группами детей;
в русле воспитательных мероприятий;
в формах, подразумевающих участие родителей и других родственников ребенка.

Психолого-педагогическая коррекция осуществляется только в тех случаях, когда отклонения и нарушения не являются следствием органического поражения центральной нервной системы или психического заболевания, а также не требуют применения более строгих мер административно-воспитательного характера, что устанавливается в ходе дифференциальной диагностики. В случаях, когда выявленные отклонения имеют преимущественно патопсихологическую, дефектологическую природу или носят характер открытых правонарушений и тем самым выходят за границы компетенции психолога, он может быть привлечен специалистами в соответствующих областях лишь в качестве эксперта или консультанта.

Консультативная работа

В русле консультативного направления работники психологической службы решают конкретные задачи:

1. Консультируют администрацию учебно-воспитательного учреждения, учителей, воспитателей, родителей, мастеров по проблемам обучения и воспитания детей, педагогики сотрудничества.

2. Проводят индивидуальное и групповое консультирование детей по проблемам учения, развития, жизненного и профессионального самоопределения, взаимоотношений со взрослыми и сверстниками, самовоспитания и т. п.

3. Способствуют повышению психологической культуры педагогов, родителей, мастеров, представителей общественности путем проведения индивидуальных и групповых консультаций, участием в педсоветах, методобъединениях, общешкольных и классных родительских собраниях, чтением лекций.

4. Выступают в качестве экспертов-консультантов при решении вопросов о психическом состоянии, особенностях психического развития ребенка по запросам народных судов, органов опеки и попечительства с целью вынесения соответствующими инстанциями обоснованных решений, связанных с определением возможных изменений в судьбе ребенка (направление в специальные учебно-воспитательные учреждения, лишение родительских прав, усыновление и т. п.).

5. В качестве консультантов принимают участие в планировании учебно-воспитательных мероприятий на основании психологических особенностей детей как возрастных, так и обусловленных условиями воспитания в конкретном детском учреждении, по вопросам организации самоуправления.

III. Ответственность работника психологической службы

1. Психолог несет персональную ответственность за правильность психологического диагноза, адекватность используемых диагностических и коррекционных методов, обоснованность даваемых рекомендаций.

2. Психолог несет ответственность за сохранение протоколов обследований, документации службы, оформление их в установленном порядке.

IV. Права и обязанности работника психологической службы

В своей профессиональной деятельности психолог **обязан**:

1. Руководствоваться правительственными и нормативными документами по соответствующим типам учебно-воспитательных учреждений, настоящим Положением, приказами и инструкциями Государственного комитета по народному образованию СССР.

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, а также детской и педагогической психологии, практической психологии. Применять современные научно обоснованные методы диагностической, развивающей, психокоррекционной и психопрофилактической работы. Постоянно повышать свою профессиональную квалификацию.

4. Препятствовать проведению диагностической, 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. Выполнять указания и рекомендации о задачах и методах работы лишь со стороны специалистов, руководящих им по профессиональной линии. Применительно к своей работе в целом психолог обязан выполнять распоряжения администрации учебно-воспитательного учреждения, РУНО, если эти распоряжения не находятся в противоречии с психологической наукой и практикой и если их выполнение обеспечено наличием у него соответствующих профессиональных возможностей и средств.

7. Оказывать необходимую и возможную помощь администрации и педагогическому коллективу в решении основных проблем, связанных с обеспечением полноценного психического развития детей, индивидуализированного подхода к ребенку. Оказывать необходимую и возможную помощь детям в решении их индивидуальных проблем. В решении всех вопросов учитывать конкретные обстоятельства и руководствоваться принципом «не повреди», т. е. принимать решения и вести работу в формах, исключающих возможность нанесения вреда здоровью, чести, достоинству детей, педагогов или третьих лиц.

8. Хранить профессиональную тайну: не распространять сведения, полученные в результате диагностической и консультативной работы, если ознакомление с ними не является необходимым для осуществления педагогического аспекта психокоррекции и может нанести ущерб ребенку или его окружению.

9. Работать в тесном контакте с администрацией и педагогическими коллективами детских учреждений.

10. Вести запись и регистрацию всех видов работ.

Психолог имеет право:

1. Самостоятельно формулировать конкретные задачи работы с детьми и взрослыми, выбирать формы и методы этой работы, решать вопрос об очередности проведения различных видов работ, выделения приоритетных направлений работы в определенный период.

2. Требовать от администрации и вышестоящих инстанций создания условий, необходимых для успешного выполнения профессиональных обязанностей.

3. Отказываться от выполнения распоряжений администрации в тех случаях,

когда эти распоряжения противоречат профессиональным этическим принципам или задачам его работы, определяемым настоящим Положением.

4. Знакомиться с документацией.

5. Обращаться с запросами в медицинские и дефектологические учреждения*.

6. Участвовать с правом совещательного голоса в работе медико-психолого-педагогических и других комиссий, решающих дальнейшую судьбу детей. В случае несогласия с решением комиссии (оставление на второй год и т. п.) психолог имеет право довести свое особое мнение до сведения соответствующих инстанций.

7. Участвовать в разработке новых методов психодиагностики, психокоррекции и других видов работ, оценке их эффективности.

8. Проводить в школе групповые и индивидуальные психологические обследования и эксперименты для исследовательских целей.

9. Выступать с обобщением опыта своей работы в научных и научно-популярных журналах, газетах и пр.

10. Вести пропаганду психолого-педагогических знаний путем лекций, бесед, выступлений.

11. Иметь учебную и факультативную работу в объеме до 240 часов в соответствии с базовым образованием и психологической квалификацией.

12. Обращаться в случае необходимости через руководство с ходатайствами в соответствующие организации по вопросам, связанным с помощью школьникам (изменение режима работы родителей, санаторное обеспечение и т. п.).

13. Обращаться в центры профориентации по вопросам, связанным с профессиональным самоопределением школьников.

V. Права и обязанности психолога-методиста РУНО

Психолог-методист районного управления народного образования обязан:

1. Оказывать необходимую помощь школьным психологам в осуществлении их работы, заботиться о необходимом обеспечении психологических кабинетов, школьных психологов необходимыми средствами работы (методики, бланки, формы отчетности и т. п.).

2. Вести методический семинар школьных психологов.

3. Проводить в районе работу по пропаганде психолого-педагогических знаний.

4. Участвовать в работе районных психолого-медико-педагогических комиссий и комиссий по делам несовершеннолетних.

5. Способствовать внедрению новых методов и приемов в работу школьных психологов.

6. Психолог-методист несет ответственность за работу психологов в учебно-воспитательных учреждениях района.

Психолог-методист РУНО имеет те же права, что и школьные психологи, а также имеет право:

1. Знакомиться с документацией РУНО.

2. Иметь учебную и факультативную нагрузку в педагогических институтах в объеме до 240 часов.

3. Вести консультативную работу с учителями, воспитателями, родителями и администрацией учебно-воспитательных учреждений района.

4. Ставить перед руководством РУНО вопрос о назначении и снятии школьного психолога с должности.

* Для обеспечения этого пункта необходимо предусмотреть на уровне Государственного комитета по народному образованию СССР и Министерства здравоохранения СССР заключение договора об ознакомлении работников психологической службы с медицинским диагнозом.

Данное звено школьной психологической службы комплектуется только из специалистов с базовым психологическим образованием.

VI. Организационные вопросы деятельности психологической службы

1. Психолог в учебно-воспитательном учреждении является равноправным членом педагогического коллектива детского учреждения, психолог, работающий в РУНО,— аппарата РУНО. Он принимает участие в работе педсоветов, педагогических консилиумов, методических объединений и др.

2. Для организации работы психолога создается психологический кабинет. Кабинет должен быть размещен в отдельном помещении, обеспечивающем необходимые условия для проведения различных видов работы с детьми и взрослыми, и оснащен соответствующим оборудованием: набором психологических методик, бланками методик, аппаратурой для психодиагностики и т. п.

3. График работы психолога согласовывается с администрацией детского учреждения, руководством РУНО и утверждается руководителем по профессиональной линии. При составлении графика учитывается необходимость работы по повышению квалификации.

4. На время отсутствия психолога (болезнь, командировка, отпуск и т. п.) его обязанности могут быть переданы только лицу, обладающему необходимой квалификацией.

5. Вопросы оплаты труда, нагрузки, продолжительности отпуска, права иметь дополнительную учебную нагрузку решаются в соответствии с нормативными документами Госкомитета по народному образованию СССР.

ДОЛЖНОСТНАЯ ИНСТРУКЦИЯ

Должность работника психологической службы народного образования

Детский практический психолог

Должностные обязанности. Осуществляет психолого-педагогическое изучение детей для обеспечения индивидуального подхода к ним на протяжении всего периода обучения в средней общеобразовательной школе. На основе использования достижений психологической науки способствует обеспечению полноценного личностного и интеллектуального развития учащихся на каждом возрастном этапе.

Проводит психопрофилактическую, диагностическую, коррекционную и консультативную работу с учащимися, консультативную работу по поводу учащихся с учителями и родителями; по запросам учителей и администрации школы изучает интеллектуальные, личностные, эмоционально-волевые особенности школьников, их интересы и склонности, участвует в приеме детей в первые классы с целью раннего выявления недостаточной психологической готовности к школьному обучению, совместно с учителем разрабатывает программу индивидуальной работы с детьми для обеспечения полноценного включения их в учебную деятельность с первых дней пребывания в школе; проводит психологическое обследование детей при переходе из начальной школы в неполную среднюю и из неполной средней — в среднюю общеобразовательную и профессиональную, составляя совместно с учителем и мастерами производственного обучения программу индивидуальной работы с детьми с учетом их психологической готовности к обучению на новом этапе. Использует наиболее эффективные диагностические методы для установления психологических причин неуспеваемости и недисциплинированности учащихся, причин нарушений межличностных отношений школьников со сверстниками, родителями, учителями, проводит необходимую психокоррекционную работу. Консультирует администрацию школы, учителей, родителей, мастеров производственного обучения по проблемам обучения и воспитания

детей. Проводит индивидуальные и групповые консультации учащихся по вопросам обучения, культуры умственного труда, развития, жизненного самоопределения, самовоспитания, профессиональной ориентации, взаимоотношений со взрослыми и сверстниками.

По запросам народных судов, милиции, органов опеки и попечительства, комиссий по делам несовершеннолетних проводит психологическую экспертизу психического состояния ребенка и условий семейного воспитания.

Принимает участие в работе педсоветов, методических объединений, обще-школьных и классных родительских собраний. Подготавливает необходимую информацию для педагогического совета и педагогического консилиума для решения основных проблем, связанных с обеспечением индивидуального подхода к учащимся. Несет ответственность за сохранность документации и оборудования школьного психологического кабинета, обеспечивает правильное его использование. Осуществляет учет результатов психолого-педагогической работы в строгом соответствии с формами, установленными научно-методическими центрами школьной психологической службы.

Должен знать: руководящие материалы, определяющие деятельность средней общеобразовательной и профессиональной школы, специальную литературу по возрастной и педагогической психологии, современные психодиагностические и психокоррекционные методики и способы обработки исследовательских материалов, основы дидактики, педагогики, методики преподавания, дефектологии; порядок оформления документации школьной психологической службы; нормативные документы средней общеобразовательной школы и школьную документацию; основы советского законодательства в области образования, брака и семьи, охраны материнства и детства, условий труда несовершеннолетних, привлечения несовершеннолетних к уголовной ответственности; нормы школьной санитарии и гигиены, противопожарной безопасности.

К в а л и ф и к а ц и о н н ы е т р е б о в а н и я. Высшее образование со специальной квалификацией (психолог) без предъявления требований к стажу работы.

Продолжительность различных видов работы школьного психолога (по результатам московского эксперимента)

№	Вид работы	Среднее время, ч	Примечания
1	2	3	4
1.	Индивидуальная психологическая диагностика, обработка результатов, оформление заключения и рекомендаций	6,0	Из расчета на одного учащегося
2.	Групповая психодиагностика, обработка результатов, оформление психологического заключения	16,5	Из расчета на один класс
3.	Индивидуальное консультирование учителей	1,5	На одну беседу
4.	Групповое консультирование учителей	2,0	»
5.	Индивидуальное консультирование родителей:		
	первичный прием	2,0	»
	вторичный прием	1,5	»
	последующие приемы	0,75	»
6.	Групповое консультирование родителей:		
	первичное	2,0	»
	последующие	1,0	

7. Подготовка к педагогическому консилиуму	5,0	Без диагностической работы
8. Индивидуальное консультирование учащихся:		
а) начальной школы:		
первичное	1,5	На одну беседу
последующие	0,7	
б) средней школы:		
первичное	2,0	»
последующие	1,0	
в) старшей школы:		
первичное	2,0	»
последующие	1,0	
9. Профконсультации:		
а) с учащимися средней школы	3,0	На одну беседу
б) с учащимися старшей школы	5,0	Без проведения психодиагностической работы
10. Индивидуальная коррекционная работа с учащимися	30,0	Из расчета на одного учащегося (включая беседы с родителями и педагогами)
11. Групповая коррекционная работа с учащимися	20—25	На одного учащегося
12. Деловые игры, тренинг с педагогами:		
подготовка	8,0	На одну группу
проведение	20—25	
13. Подготовка к выступлению на родительском собрании, педсовете, семинаре для учителей	3,0	На одну игру, на один цикл занятий
		На одно мероприятие
14. Подготовка к проведению воспитательных часов для учащихся	3,0	На одно мероприятие
15. Ежедневные беседы-справки с администрацией школы, учителями, учащимися	0,3	На одну беседу
16. Ежедневное итоговое оформление документации	0,5	
17. Обобщение результатов работы, написание отчета	5,0	В полугодие
18. Консультации в научных центрах, участие в методическом семинаре школьных психологов	8,0	В неделю
19. Работа в библиотеке	5,0	В неделю

Психологическая карта

Психологическая карта заводится на каждого ребенка, с которым работает психолог; хранится в папке-скоросшивателе. Карта ведется по годам (классам, курсам), материалы подшиваются по разделам в порядке поступления.

В карту заносятся все результаты психологических обследований, других видов диагностической работы, данные бесед с ребенком (подростком), его воспитателями, учителями, родителями и другими лицами, применявшиеся развивающие и психокоррекционные методы, основные направления и результаты психологической

работы с ребенком. Карта включает также данные об особенностях развития, обучения и воспитания ребенка на предшествующих этапах.

В соответствующие разделы карты вносятся протоколы обследований и других видов работы, протоколы должны заканчиваться кратким выводом, сделанным психологом на основании результатов обследования. В тех случаях, когда психолог дает заключение и рекомендации по поводу ребенка, предназначенные для родителей, учителей, воспитателей или для различных инстанций (органы опеки попечительства, народный суд, психоневрологический диспансер и т. п.), в психологической карте должны оставаться копии. В карте также хранятся заключения специалистов, сделанные в ответ на запросы психолога.

Как выглядит психологическая карта? Сначала в ней представлены самые общие сведения.

На первой странице фиксируются формальные данные о ребенке.
Шифр *

Фамилия, имя _____

Дата рождения _____

Сведения о семье _____

Класс (группа, курс) _____

Затем — таблица «Сводные данные о работе с ребенком (подростком)», в которой содержатся сведения об основных этапах психологической работы с ребенком и которая заполняется постоянно на протяжении всего времени пребывания ребенка в данной школе (интернате, детском саду, детском доме, ПТУ и др.). Вот как она примерно может быть оформлена:

Сводные данные о работе с ребенком (подростком)

Дата	Причины проведения обследования, других видов работы	Цель мероприятия и результат	Вопросы для дальнейшей работы
------	--	------------------------------	-------------------------------

Далее идут разделы, в которых представлены конкретные результаты работы с ребенком:

I. Данные об особенностях развития, обучения и воспитания на предыдущих этапах.

II. Сведения о состоянии здоровья.

III. Данные о проведении диагностической работы (использовавшиеся методы, результаты).

* Для предотвращения утечки психологической информации карту целесообразно зашифровать. В этом случае данный лист хранится отдельно. В психологической карте указывается только ее шифр, ключ к которому хранится у психолога.

IV. Данные о психокоррекционной и развивающей работе.

V. Данные о совместной работе с педагогами (запись бесед с учителями, воспитателями, характеристика, которую они дают ребенку, рекомендации психолога, совместно принятые решения, анализ хода и результатов выполнения решений и рекомендаций).

VI. Данные о совместной работе с родителями (запись бесед с родителями, рекомендации, данные психологом, совместные решения, анализ хода и результатов их выполнения).

VII. Копии заключений для третьих лиц и инстанций, данных психологом по поводу ребенка.

VIII. Заключения специалистов, полученные в ответ на запрос психолога по поводу ребенка.

IX. Дополнительные данные. Особые отметки.

К карте имеют доступ психолог и его руководители по профессиональной линии. Администрация учебно-воспитательного учреждения, педагоги могут пользоваться этими данными только по согласованию с психологом.

При переходе ребенка в другое учебно-воспитательное учреждение карта может передаваться психологу этого учреждения.

Приложение 2

Центр психологической службы народного образования

Деятельность Центра психологической службы направлена на практическое психологическое обеспечение процессов развития и воспитания детей, подростков и юношей. Ставя в качестве основной задачи содействие всестороннему, гармоничному, 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, т. е. из расчета один Центр на 5—8 млн. жителей.

Структурно-функциональная организация Центра

Центр состоит из следующих подразделений:

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 т. п. 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 типа, 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 деятельности школьных психологов, 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 т. п. посредством выезда на места бригад специалистов соответствующего профиля.

Отдел психологической диагностики

Сектор диагностики осуществляет психологическую диагностику и комплексную диагностику (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.

В стационаре для детей, подростков и юношей проводится диагностико-коррекционная работа в наиболее сложных случаях.

Инженерно-математический отдел

Отдел осуществляет инженерное и математическое обеспечение всех подразделений Центра. Оснащен компьютерной техникой.

Библиотека

Библиотека обслуживает работников Центра и низовых практических звеньев, курируемых Центром. Может иметь фонд видеозаписей.

Административно-управленческий аппарат

Некоторые вопросы организации и развития Центра

На первом этапе организации Центра предполагается создание всех его подразделений (кроме стационара) не в полном объеме, но с перспективой последующего кадрового наполнения и расширения материального обеспечения.

Проблемы материального обеспечения Центра в каждом случае решаются в зависимости от конкретных условий: Центр может существовать на бюджетной, хозрасчетной и комбинированной основе, возможен также постепенный переход от бюджетного финансирования к полному хозрасчету и самофинансированию.

Центр должен располагаться в отдельном здании, отвечающем требованиям, которые накладывают на него определенные выше функции. Он должен быть оснащен всем необходимым оборудованием, аппаратурой, методическим материалом и другими материально-техническими средствами.

Внешние связи Центра

В целях эффективного обеспечения деятельности Центра он должен иметь разветвленную систему внешних связей, в том числе и юридически оформленных. В эту систему входят:

вышестоящие организации (Госкомитет по народному образованию, Министерство здравоохранения);

научные учреждения и соответствующие кафедры вузов психологического, медицинского, педагогического, социологического профилей, по отношению к которым Центр выступает в качестве заказчика тем научных и методических исследований и разработок;

учреждения народного образования (органы опеки и попечительства, комиссии по делам несовершеннолетних, ГУНО, РУНО и т. п.), медицинские учреждения, органы внутренних дел (инспекции по делам несовершеннолетних, спецшколы для детей, нуждающихся в особых условиях воспитания, спецПТУ и др.) — как возможные заказчики, с одной стороны, и учреждения, куда могут направляться дети, подростки и юноши по рекомендации Центра, — с другой;

консультации по вопросам семьи и брака, центры по профориентации молодежи, суицидальные центры для подростков и юношей, наркологические диспансеры, психиатрические клиники — для осуществления консультаций и взаимной помощи в решении сложных случаев, носящих пограничный характер.

Кадровое обеспечение

Деятельность Центра, а также низовых звеньев психологической службы осуществляется в основном специалистами, имеющими высшее психологическое образование и квалификацию практического психолога. В настоящее время профессионалы такой квалификации в высших учебных заведениях страны не готовятся. Поэтому в том случае, если решение о создании Центра будет принято, должны быть осуществлены мероприятия и по подготовке соответствующих кадров. На первых этапах к работе Центра могут быть привлечены специалисты с высшим психологическим образованием с переквалификацией на рабочих местах.

Примерное штатное расписание представлено в приложении I.

Приложение 3

Учебно-тематический план

№	Содержание разделов	Количество часов				
		Всего	Лекции	Семинары	Практические занятия	Производственная практика в детских учреждениях
1	2	3	4	5	6	7
1.	Введение в специальность	6	4	—	2	—

- I. Знакомство слушателей друг с другом и с преподавателем.
Овладение методами группового знакомства

1	2	3	4	5	6	7
2.	Предмет и задачи психологии как науки. Место психологии среди других наук		1	—	2	—
3.	Психология как область практической деятельности. Детская практическая психология		1	—	—	—
4.	Программа и формы предстоящего обучения		2	—	—	—
Раздел I. Основы общей психологии						
<i>Тема I. Методологические и теоретические основы психологии</i>		8	4	4	—	—
1.	Становление современных научных взглядов на природу психического	4	2	2	—	—
2.	Методологические принципы и подходы советской психологической науки	4	2	2	—	—
<i>Тема II. Методы современной психологии*</i>		8	4	4	—	—
1.	Психологические методы	4	2	2	—	—
2.	Психодиагностика как отрасль научной психологии и отрасль психологической практики	4	2	2	—	—
<i>Тема III. Материальная основа психической деятельности</i>		12	6	6	—	—
1.	Мозг и психика. Строение и функционирование центральной нервной системы. Высшая нервная деятельность	4	2	2	—	—
2.	Функциональная организация человеческого мозга					
3.	Локализация высших психических функций человека	4	2	2	—	—
4.	Природные основы индивидуально-психологических различий	4	2	2	—	—
<i>Тема IV. Эволюция психики в животном мире</i>						
<i>Развитие сознания человека</i>		4	4	—	—	—
1.	Эволюция психики в животном мире					
2.	Сознание как высшая стадия развития психики	2	2	—	—	—

* Рекомендуемый курс — «Основы математической статистики».

1	2	3	4	5	6	7
Тема V. Познавательные процессы		66	10	12	32	12
1.	Ощущение и восприятие	8	2	2	2	2
2.	Внимание	10	2	2	4	2
3.	Развитие профессиональных качеств практического психолога. Тренинг внимания и наблюдательности	4	—	—	4	—
4.	Память	10	2	2	4	2
5.	Развитие профессиональных качеств практического психолога. Самодиагностика индивидуальных особенностей и развитие памяти	4	—	—	4	—
6.	Мышление	16	2	4	6	4
7.	Развитие профессиональных качеств практического психолога. Развитие рефлексии	4	—	—	4	—
8.	Воображение	8	2	2	2	2
9.	Развитие профессиональных качеств практического психолога. Развитие воображения	2	—	—	2	—
Тема VI. Речь		14	2	2	8	2
1.	Психология речи	8	2	2	2	2
2.	Формирование навыков профессиональной деятельности практического психолога. Средства речевого воздействия. Тренинг эмпатического и активного слушания	2	—	—	2	—
		4	—	—	4	—
Тема VII. Эмоции и воля		46	6	10	24	6
1.	Эмоции и эмоциональные особенности личности	16	2	4	6	4
2.	Чувства	4	2	2	—	—
3.	Воля	10	2	4	2	2
4.	Формирование навыков профессиональной деятельности практического психолога. Способы психической саморегуляции. Саморегуляция эмоциональных состояний. Основы аутогенной тренировки. Повышение умственной работоспособности	16	—	—	16	—
Тема VIII. Психология индивидуальных различий		22	6	6	6	4
1.	Темперамент	8	2	2	2	2
2.	Характер	6	2	2	—	2
3.	Способности и одаренность	8	2	2	4	—

1	2	3	4	5	6	7
Тема IX. Психология личности		96	16	12	58	10
1.	Проблема личности в психологии. Теории личности. Представления о структуре личности	14	4	2	6	2
2.	Мотивационно-потребностная сфера личности	12	2	2	6	2
3.	Самосознание личности	12	2	2	6	2
4.	Саморегуляция и самоорганизация личности	14	4	4	4	2
5.	Личность и межличностные отношения	14	4	2	6	2
6.	Формирование навыков профессиональной деятельности практического психолога: формирование профессиональных навыков общения. Развитие невербальных средств общения. Психогимнастика видеотренинг	20 10	— —	— —	20 10	— —
Тема X. Психология деятельности		8	2	2	2	
1.	Психология деятельности. Структура и виды деятельности	2	2	—	—	—
2.	Действия и навыки	6	—	2	2	2
Всего по I разделу — 276 ч						
Из них: лекции — 58 ч, семинары — 56 ч, практические занятия — 128 ч, производственная практика — 34 ч						
Раздел II. Практическая психология в системе образования						
Тема I. Общие вопросы организации и деятельности психологической службы народного образования						
		8	6	2	—	—
1.	Психологическая служба народного образования и ее место среди других отраслей психологической службы	4	4	—	—	—
2.	Профессиональные и личностные качества детского практического психолога	2	—	2	—	—

1	2	3	4	5	6	7
3.	Структура психологической службы. Работа практического психолога в разных звеньях службы	2	2	—	—	—
	Тема II. Основные виды деятельности детского практического психолога	74	18	12	38	6
1.	Психодиагностика	12	2	—	4	6
2.	Психокоррекционная и развивающая работа	28	8	8	12	—
3.	Психологическое консультирование	12	2	2	8	—
4.	Формирование навыков профессиональной деятельности практического психолога. Тренинг диалогической техники. Проведение различных типов бесед	12	—	—	12	—
5.	Психопрофилактика	4	2	2	—	—
6.	Психологическое просвещение	2	2	—	—	—
7.	Психогигиена. Кабинет психологической разгрузки	4	2	—	2	—
	Тема III. Работа практического психолога с детьми разных возрастов	286	74	68	92	52
1.	Основные закономерности психического развития	6	4	2	—	—
2.	Проблема возраста в психологии. Периодизация психического развития	4	—	4	—	—
3.	Характеристика психического развития ребенка на первом году жизни	2	2	—	—	—
4.	Характеристика психического развития ребенка в раннем детстве (от года до трех лет)	4	2	2	—	—
5.	Характеристика психического развития детей в дошкольном возрасте (от 3 до 6—7 лет): деятельность и общение	4	2	2	—	—
6.	Характеристика психического развития детей в дошкольном возрасте (от 3 до 6—7 лет): развитие познавательных процессов и речи	10	4	6	—	—
7.	Характеристика психического развития детей в дошкольном возрасте (от 3 до 6—7 лет): формирование личности	6	2	4	—	—
8.	Определение соответствия психического развития детей ран-					

1	2	3	4	6	6	7
	него возраста, младшего и старшего дошкольного возраста возрастным нормативам	6	2	—	—	4
9.	Формирование навыков профессиональной деятельности практического психолога: ведение документации. Психологическая карта ребенка. Банки данных. Использование ЭВМ	2	—	—	2	—
10.	Примерные формы практической работы психолога в детских дошкольных учреждениях	6	—	—	6	—
11.	Переход от дошкольного к младшему школьному возрасту. Психологическая готовность к школе.					
	Особенности обучения детей в I классе	4	2	4	—	—
12.	Примерные формы практической работы психолога в связи с готовностью детей к школьному обучению в I классе школы. Работа психолога в классах выравнивания, коррекции, адаптации	12	—	—	12	—
13.	Общая характеристика психического развития в младшем школьном возрасте. Психологические особенности детей 6—9 лет	2	2	—	—	—
14.	Характеристика психического развития в младшем школьном возрасте: учебная деятельность					
	Другие виды деятельности	6	2	4	—	—
15.	Характеристика психического развития в младшем школьном возрасте: развитие познавательных процессов, устной и письменной речи	6	2	4	—	—
16.	Характеристика психического развития в младшем школьном возрасте: развитие личности	6	2	4	—	—
17.	Характеристика психического развития в младшем школьном возрасте: общение со взрослыми и сверстниками	4	2	2	—	—
18.	Примерные формы практической работы психолога в начальной школе	26	—	—	16	10
19.	Рефлексия производственной практики*	—	—	—	—	—
20.	Переход от младшего школьно-					

* Проводится на протяжении всей дальнейшей производственной практики в детском учебно-воспитательном учреждении (35 ч).

1	2	3	4	5	6	7
	го к подростковому возрасту	2	2	—	—	—
21.	Примерные формы практической работы психолога при переходе детей из начальной школы в среднюю	6	—	—	2	4
22.	Общая характеристика психического развития в подростковом возрасте. Психофизиологические особенности младших и старших подростков	8	4	4	—	—
23.	Характеристика психического развития в подростковом возрасте: учебная деятельность и развитие познавательных процессов. Другие виды деятельности	8	4	4	—	—
24.	Характеристика психического развития в подростковом возрасте: общение со взрослыми и сверстниками	8	4	4	—	—
25.	Характеристика психического развития в подростковом возрасте: формирование личности	8	4	4	—	—
26.	Характеристика психического развития в подростковом возрасте: психосексуальное развитие	4	2	2	—	—
27.	Выбор дальнейшей программы образования на рубеже подростково-юношеского возраста	6	2	—	4	—
28.	Примерные формы практической работы психолога в средних классах школы	30	—	—	20	10
29.	Переход от подросткового к юношескому возрасту	2	2	—	—	—
30.	Примерные формы практической работы психолога при переходе учащихся из неполной средней школы в полную среднюю или профессиональную	6	—	—	2	4
31.	Общая характеристика юношеского периода развития	2	2	—	—	—
32.	Характеристика психического развития в раннем юношеском возрасте: психологическая готовность к самоопределению и формированию личности	8	4	4	—	—
33.	Характеристика психического развития в раннем юношеском возрасте: особенности учебной деятельности в зависимости от типа учебного заведения. Развитие познавательных процессов. Другие виды деятельности	4	2	2	—	—
34.	Характеристика психического					

1	2	3	4	5	6	7
	развития в раннем юношеском возрасте: общение со взрослыми и сверстниками	8	4	4	—	—
35.	Проблема выбора профессии. Профессиональное самоопределение и профессиональная ориентация	6	2	—	4	—
36.	Формирование навыков профессиональной деятельности практического психолога. Беседа в кабинете профориентации и профконсультации	16	2	—	8	6
37.	Характеристика психического развития в раннем юношеском возрасте: психосексуальное развитие	4	2	2	—	—
38.	Примерные формы практической работы психолога в старших классах школы и в ПТУ	26	—	—	16	10
	<i>Тема IV. Работа практического психолога по развитию интересов и способностей детей</i>	60	16	24	16	4
1.	Работа практического психолога по развитию способностей детей	20	8	12	—	—
2.	Работа практического психолога с одаренными детьми	20	8	12	—	—
3.	Примерные формы практической работы психолога по развитию интересов и способностей детей	20	—	—	16	4
	<i>Тема V. Работа практического психолога с различными категориями трудных детей и подростков</i>	146	40	34	46	26
1.	Трудные дети в массовой школе. Задачи и общие принципы психологической помощи различным категориям трудных детей и подростков	4	2	2	—	—
2.	Психология развития в норме и патологии*	4	2	2	—	—
3.	Психическое недоразвитие. Олигофрения. Поврежденное психическое развитие	4	2	2	—	—
4.	Задержанное психическое развитие	8	4	4	—	—

* Желательны дополнительные спецкурсы: «Основы медицинской психологии и патопсихологии», «Дефектология».

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

5. Примерные формы практической работы психолога с детьми с задержками психического развития, интеллектуально пассивными и педагогически запущенными	10				6	4
6. Дисгармоническое психическое развитие. Акцентуации характера и психопатии	8	4	4			—
7. Дисгармоническое психическое развитие. Патологическое формирование личности	2	2				—
8. Неврозы у детей и подростков	12	6	6		—	—
9. Примерные формы работы психолога при дисгармоническом психическом развитии, неврозах, отклонениях в личностном развитии	24				16	8
10. Искаженное психическое развитие. Психические заболевания у детей и подростков	8	4	4		—	—
11. Дети с хроническими соматическими заболеваниями	4	2	—		2	—
12. Делинквентное и преступное поведение несовершеннолетних. Причины социальной дезадаптации и асоциального формирования личности	4	2	2		—	—
13. Основные формы делинквентного поведения и правонарушений у детей, подростков и юношей. Влияние делинквентного и преступного поведения на развитие личности	4	2	2		—	—
14. Профилактика делинквентного и преступного поведения. Правовая ответственность несовершеннолетних. Проблемы перевоспитания	4	2	2			—
15. Примерные формы практической работы психолога с детьми, подростками и юношами-делинквентами и правонарушителями	16	—	—		10	6
16. Вредные и пагубные привычки в детском и юношеском возрасте	8	4	4		—	—
17. Примерные формы работы психолога с детьми, подростками и юношами, имеющими вредные и пагубные привычки	10	—	—		6	4
18. Отклонения в сексуальном поведении у детей, подростков и юношей	2	2	—		—	—

1	2	3	4	5	6	7
19.	Примерные формы практической работы психолога в связи с отклонениями в сексуальном поведении детей, подростков и юношей	10	—	—	6	4
20.	Примерные формы практической работы психолога с детьми, подростками и юношами с хроническими соматическими заболеваниями	2	—	—	2	—
Тема VI. Работа практического психолога с педагогическим коллективом		64	22	10	22	10

1.	Психология педагогической деятельности: психология воспитания	2	2	—	—	—
2.	Психология педагогической деятельности: психология обучения	4	2	2	—	—
3.	Педагогическое общение	6	2	—	4	—
4.	Психологические особенности оценочной деятельности педагога	6	4	2	—	—
5.	Личность и индивидуальность педагога. Возможности и профессиональные опасности влияния педагогического труда на личностные и индивидуальные особенности учителя и воспитателя	4	2	2	—	—
6.	Профессиональное мастерство педагога: совершенствование и самосовершенствование	4	2	—	2	—
7.	Педагог как руководитель детского коллектива*	2	2	—	—	—
8.	Психология педагогического коллектива	4	2	2	—	—
9.	Взаимодействие психолога и педагога, психолога и администрации учебно-воспитательного учреждения; психолога и педагогического коллектива	4	2	2	—	—
10.	Психогигиена педагогического труда	2	2	—	—	—
11.	Примерные формы практической работы психолога с педагогом, педагогическим коллективом	18	—	—	12	6
12.	Формирование навыков про-					

* Рекомендуется также курс «Социальная психология и психология управления».

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

фессиональной деятельности практического психолога. Подготовка и проведение деловых бесед. Подготовка к выступлению и выступление на совещаниях, педсоветах и пр.

8 8 — 4 4

*Тема VII. Работа практического психолога с семьей**

50 50 10 20 10

1. Психология семейных отношений
2. Семья и развитие личности ребенка
3. Психологические проблемы нарушений в семейном воспитании
4. Психологические проблемы воспитания детей в неполной семье
5. Психологические проблемы воспитания приемных детей в семье
6. Примерные формы работы школьного психолога с семьей
7. Формирование навыков профессиональной деятельности практического психолога. Психологическое просвещение. Подготовка к лекции и чтение лекции для родителей

4	2	2	—	—
8	2	2	4	—
8	2	2	4	—
4	2	2	—	—
4	2	2	—	—
18	—	—	10	8
4	—	—	2	2

Тема VIII. Особенности психического развития детей, растущих вне семьи. Работа психолога в детских домах и школах-интернатах

106 34 32 20 20

1. Социальные проблемы воспитания детей, оставшихся без попечения родителей
2. Особенности психического развития детей, растущих вне семьи: отягчающие медико-биологические факторы
3. Особенности психического развития детей, растущих в учреждениях интернатного типа: госпитализм и психическая депривация
4. Специфика психического развития детей младенческого и раннего возраста, растущих в доме ребенка. Основные

2	2	—	—	—
2	2	—	—	—
4	2	2	—	—

* Рекомендуются также курсы: «Психология семьи», «Семейное консультирование», «Семейная психотерапия и психокоррекция».

1	2	3	4	5	6	7
5.	направления работы психолога Специфика психического развития детей дошкольного возраста в детском доме. Основные направления работы психолога	8	8	4	—	—
6.	Специфика психического развития детей младшего школьного возраста, растущих в учреждениях интернатного типа. Основные направления работы психолога	8	4	4	—	—
7.	Специфика психического развития детей подросткового и раннего юношеского возраста, растущих в учреждениях интернатного типа. Основные направления работы психолога	8	4	4	—	—
8.	Подготовка воспитанника к выходу из детского дома, школы-интерната, к началу самостоятельной жизни. Основные направления работы психолога	12	6	6	—	—
9.	Индивидуальный подход к воспитанникам детского дома, школы-интерната. Основные направления работы психолога	4	2	2	—	—
10.	Особенности работы воспитателя, педагога в детском учреждении интернатного типа. Основные направления работы психолога с педагогическим коллективом детского учреждения интернатного типа, школы, где учатся воспитанники, представителями других служб	6	2	4	—	—
11.	Психопрофилактика и психогигиена в детском учреждении интернатного типа	4	2	2	—	—
12.	Примерные формы практической работы психолога в учреждениях интернатного типа для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей	4	2	2	—	—
13.	Психологические проблемы воспитания детей в семейном детском доме	40	—	—	20	20
	Тема IX. Правовые и организационные вопросы деятельности практического психолога в системе народного образования	4	2	2	—	—
		8	8	8	—	—

1	2	3	4	5	6	7
	ти народного образования СССР	2		2	—	—
2.	Нормативные документы, определяющие деятельность психолога в системе народного образования	2		2	—	—
3.	Организационные вопросы деятельности практического психолога	2		2		—
4.	Права детского практического психолога как специалиста	2		2	—	—

Всего по II разделу — 837 ч

Из них: лекции — 220 ч,
семинары — 200 ч,
практические занятия — 254 ч,
производственная практика — 163 ч

Стажировка	51	—	—	—	—	51
Подготовка дипломной работы	30	—	—	—	—	—

В целом курс — 1200 ч

Из них: лекции — 282 ч,
семинары — 256 ч,
практические занятия — 382 ч,
производственная практика — 248 ч,
подготовка дипломной работы — 30 ч

- Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Т. 3.
- Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности. М., 1980. 334 с.
- Акимова М. К., Борисова Е. М., Гуревич К. М., Козлова В. Т., Логинова Г. П. Психологическая коррекция умственного развития учащихся: Пособие для школьных психологов. М., 1990. 65 с.
- Активные методы в работе школьного психолога: Сб. науч. тр./Под ред. И. В. Дубровиной. М., 1990. 180 с.
- Амонашвили Ш. А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников. М., 1984. 296 с.
- Ананьев Б. Г. Комплексное изучение человека и психологическая диагностика // Вопросы психологии. 1968. № 6. С. 21—33.
- Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. М., 1977. 380 с.
- Анастаси А. Психологическое тестирование: В 2 т. М., 1982.
- Аркин Е. А. Родителям о воспитании. М.; Л., 1949. 340 с.
- Арямов И. А. Основы педологии. М., 1928. 290 с.
- Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирования личности. М., 1976. 158 с.
- Асмолов А. Г. Личность как предмет психологического исследования. М., 1984. 104 с.
- Асмолов А. Г. Психология личности. М., 1990. 367 с.
- Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. М., 1982. 192 с.
- Бабанский Ю. К. О разработке теоретических основ организации психологической службы в советской школе // Психологическая служба в школе. Таллини, 1983. С. 3—9.
- Басов М. Я. Общие основы педологии. М., 1931. 280 с.
- Бахтин М. М. Проблема поэтики Достоевского. М., 1979. 110 с.
- Беляускаяте Р. Ф. Рисуночные пробы как средство диагностики развития личности ребенка // Диагностическая и коррекционная работа школьного психолога. М., 1987. С. 67—80.
- Бершедова Л. И. Соотношение игровой и спортивной деятельности как одно из условий становления личности дошкольника: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1981. 16 с.
- Берулава Г. А. Психодиагностика умственного развития учащихся. Новосибирск, 1990. 86 с.
- Бинз А. Современные идеи о детях: Пер. с фр. М., 1910. 216 с.
- Блонский П. П. Память и мышление. М.; Л., 1935. 214 с.
- Блонский П. П. Избранные педагогические произведения. М., 1961. 695 с.
- Бодалев А. А. Попытка изучения «учебных способностей» подростка в связи с его интересами // Ученые записки ЛГУ. № 287. Вып. 19. 1960. С. 64—73.
- Бодалев А. А. Личность и общение: Избранные труды. М., 1983. 272 с.
- Боденко Б. Н. Методы коррекции навыков чтения у слабоуспевающих учащихся // Диагностическая и коррекционная работа школьного психолога. М., 1987. С. 53—67.
- Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968. 464 с.
- Божович Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии. 1978. № 4. С. 23—35; № 2. С. 47—56; 1979. № 4. С. 23—34.
- Божович Е. Д. Из опыта организации психолого-педагогического консилиума в школе // Вопросы психологии. 1983. № 6. С. 70—71.
- Борисhevский М. И. Психологические условия формирования самоконтроля в поведении младших школьников: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1966. 20 с.

- Валлон А. Психическое развитие ребенка: Пер. с фр. М., 1967. 196 с.
- Василук Ф. Е. Психология переживаний. М., 1984. 199 с.
- Витцлак Г. Принципы разработки и применения психодиагностических методов в школьной практике // Психодиагностика: Теория и практика. М., 1986. С. 124 – 151.
- Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков / Под ред. Д. Б. Эльконина, Т. В. Драгунова. М., 1967. 360 с.
- Формирование личности старшеклассника / Под ред. И. В. Дубровиной. М., 1989. 168 с.
- Возрастные и индивидуальные различия памяти / Под ред. А. А. Смирнова. М., 1967. 300 с.
- Войтко В. И., Гильбух Ю. З. Школьная психодиагностика: Достижения и перспективы. Киев, 1980. 48 с.
- Волокитина М. Н. Очерки психологии школьников первого класса. М., 1954. 110 с.
- Вопросы практической психодиагностики и консультирования в вузе / Под ред. Н. Н. Обозова. Л., 1984. 152 с.
- Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. М., 1983. Т. 3, 5.
- Выготский Л. С. К вопросу о динамике детского характера // Собр. соч.: В 6 т. М., 1983. Т. 5. С. 153–165.
- Герлах А. Как обучать арифметике в духе творческого воспитания. М., 1913.
- Гильяшева Л. Н. Экспериментально-психологические методы в изучении особенностей интеллекта и личности у больных неврозом. Дис. ... канд. психол. наук. Л., 1974. 182 с.
- Гиндис Б. Я. Формирование взаимоотношений в кратковременном детском коллективе: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1976. 20 с.
- Голубева Э. А. Комплексное исследование способностей // Вопросы психологии. 1986. № 5. С. 18–30.
- Гречкина Э. Р. Проблемы школьной психологической службы в Эстонской ССР // Психологическая служба в школе. Таллинн, 1983. С. 34–37.
- Гуревич К. М. Современная психологическая диагностика: Пути развития // Вопросы психологии. 1982. № 1. С. 9–18.
- Гуревич К. М. Что такое психологическая диагностика. М., 1985.
- Гуткина Н. И. Диагностика и коррекция готовности детей к школьному обучению // Диагностическая и коррекционная работа школьного психолога. М., 1987. С. 19–38.
- Давыдов В. В. Виды общения в обучении. М., 1972. 424 с.
- Давыдов В. В. Основные проблемы возрастной и педагогической психологии на современном этапе развития образования // Вопросы психологии. 1976. № 4. С. 3–15.
- Давыдов В. В. Психологические проблемы воспитания и обучения подрастающего поколения // Вопросы психологии. 1977. № 5. С. 35–47.
- Давыдов В. В. Личности надо «выделяться» // С чего начинается личность. М., 1979. С. 109–139.
- Давыдов В. В., Фельдштейн Д. И., Эльконин Д. Б. Психологическая служба СССР / Вопросы психологии. 1979. № 2. С. 10–11.
- Дворяшина М. Д. Опыт комплексного психологического и психофизиологического изучения структуры личности // Человек и общество. Л., 1969. Вып. II. С. 138–144.
- Детский практический психолог в системе народного образования: Учебно-тематический план и программа курса / Под ред. И. В. Дубровиной, А. М. Прихожан. М., 1990. 218 с.
- Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей: Сб. науч. тр. / Под ред. Д. Б. Эльконина, А. Л. Венгера. М., 1981. 157 с.
- Диагностическая и коррекционная работа школьного психолога: Сб. науч. тр. / Под ред. И. В. Дубровиной. М., 1987. 180 с.
- Драгунова Т. В. Общение с товарищами как особая сфера жизни подростков // Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков. М., 1967. С. 305 – 318.

Дрефенштедт Э. Индивидуальные особенности — индивидуальное развитие // Школа ГДР: проблемы обучения и воспитания. М., 1987. С. 249—338.

Дубровина И. В. Индивидуальные различия в способности к общению у детей младшего школьного возраста // Вопросы психологии. 1966. № 5. С. 19—23.

Дубровина И. В. Исследование элементарных проявлений умственных способностей в младшем школьном возрасте // Вопросы психологии. 1970. № 6. С. 71—80.

Дубровина И. В. Некоторые проявления направленности мыслительной деятельности младших школьников // Новые исследования в психологии и возрастной физиологии. 1971. № 2. С. 49—55.

Дубровина И. В. Изучение математических способностей детей младшего школьного возраста // Вопросы психологии способностей. М., 1973а. С. 3—60.

Дубровина И. В. К вопросу о специфичности способностей младшего школьника // Вопросы психологии способностей. М., 1973б. С. 60—89.

Дубровина И. В. О некоторых возрастных особенностях развития самооценки специфических способностей у младших школьников // Экспериментальные исследования по проблемам совершенствования учебно-воспитательного процесса в начальных классах и подготовки детей к школе. Тбилиси, 1974. С. 130—143.

Дубровина И. В. Об индивидуальных особенностях школьников. М., 1975. 64 с.

Дубровина И. В. Зависимость развития познавательных интересов детей от характера их подготовки к школе // Некоторые актуальные психолого-педагогические проблемы воспитания и воспитывающего обучения. М., 1976. С. 230—234.

Дубровина И. В. К вопросу о личностном подходе к изучению мыслительной деятельности младшего школьника / Проблема деятельности в советской психологии. М., 1977. С. 291—300.

Дубровина И. В. Развитие способностей и формирование личности школьника // Психолого-педагогические проблемы становления личности и индивидуальности в детском возрасте. М., 1980. С. 18—26.

Дубровина И. В. Проблемы психологической подготовки молодежи к семейной жизни // Вопросы психологии. 1981. № 4. С. 146—151.

Дубровина И. В. Психологическая служба в школе // Вопросы психологии. 1984. № 1. С. 169—171.

Дубровина И. В. Психологическая служба в школе // Советская педагогика. 1986. № 1. С. 107—112.

Дубровина И. В. Психологическая служба школы // Народное образование. 1987. № 6. С. 104—106.

Дубровина И. В. Теоретические проблемы психологии обучения школьника // Особенности обучения и психического развития школьников 13—17 лет. М., 1988. С. 3—26.

Дубровина И. В., Круглов Б. С. Психологические аспекты формирования ценностных ориентаций и интересов учащихся // Ценностные ориентации и интересы школьников. М., 1983. С. 17—33.

Дубровина И. В., Лисина М. И. Психическое развитие детей, воспитывающихся вне семьи // Психическое развитие воспитанников детского дома. М., 1990. С. 8—22.

Дубровина И. В., Прихожан А. М. Положение о школьной психологической службе / Вопросы психологии. 1985. № 2. С. 76—83.

Дусавицкий А. К. Зависимость между интересом и тревожностью в учебной деятельности младших школьников // Вопросы психологии. 1982. № 3. С. 56—61.

Елазина М. Г. Общая и конкретная самооценка у детей раннего возраста // Новые исследования в психологии. 1982. № 2 (27). С. 48—54.

Ермакова Л. Ф. Диагностическое обследование школьников на основе методики «Педагогический консилум» как одна из функций школьного психолога // Психологическая служба в школе. М., 1984. С. 74—83.

Жутикова Н. В. Учителю о практике психологической помощи. М., 1988. 170 с.

Забродин Ю. М. Развитие советской психологии и задачи психологической службы // Психологический журнал. 1984. Т. 5. № 6. С. 3—20.

Забродин Ю. М., Похилько В. И. Теоретические истоки и назначение репертуарных личностных методик // Ф. Франселла, Д. Баинистер. Новый метод исследования личности. М., 1987. С. 5—26.

Заззо Р. Психическое развитие ребенка и влияние среды // Вопросы психологии. 1967. № 2. С. 111—134.

Зак А. З. Развитие способности действовать «в уме» у школьников I—X классов // Вопросы психологии. 1988. № 1. С. 43—50.

Занков Л. В. Память. М., 1949. 176 с.

Запорожец А. В. Основные проблемы онтогенеза психики // Актуальные проблемы возрастной психологии. М., 1978. С. 4—51.

Захарова А. В. Психология обучения старшеклассников. М., 1976. 64 с.

Захарова А. В., Андрущенко Т. Ю. Особенности формирования оценки и самооценки качеств личности в младшем школьном возрасте // Новые исследования в психологии. 1981. № 2 (25). С. 72—77.

Зацепин В. В. Об управлении профессиональной ориентацией школьников в условиях средней общеобразовательной школы // Психологическая служба в школе. М., 1984. С. 110—116.

Зацепин В. В. «Дискуссионный диалог» как один из методов профориентационной работы школьного психолога // Диагностическая и коррекционная работа школьного психолога. М., 1987. С. 124—130.

Зейгарник Б. В. Патопсихология. М., 1976. 238 с.

Имедадзе А. В. Тревожность как фактор учения в дошкольном возрасте // Психологические исследования. Тбилиси, 1966. С. 49—57.

Кабанов М. М., Личко А. Е., Смирнов В. М. Методы психологической диагностики и коррекции в клинике. Л., 1983. 308 с.

Кисловская В. Р. Зависимость между социометрическим статусом и симптомом тревожности ожиданий в социальном общении: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1972. 22 с.

Ковалев А. Г. Диагностика способностей в практике работы учителя // Склонности и способности. Л., 1962. С. 50—69.

Ковалев А. Г. Психология личности. 3-е изд. М., 1970. 265 с.

Колесов Д. В., Сельверова Н. Б. Физиолого-педагогические аспекты полового созревания. М., 1978. 224 с.

Коломинский Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах. Минск, 1976. 350 с.

Кон И. С. Открытия «Я». М., 1978. 367 с.

Кон И. С., Лосенков В. А. Юношеская дружба как объект эмпирического исследования // Проблемы общения и воспитания. Тарту, 1974. Ч. II. С. 74—135.

Корчак Я. Избранные педагогические произведения. М., 1979. 460 с.

Костикова М. Н. Психологические особенности готовности детей к школьному обучению: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1985. 27 с.

Круглов Б. С. Роль ценностных ориентаций в формировании личности школьника // Психологические особенности формирования личности школьника. М., 1983. С. 4—15.

Крутецкий В. А. Психология математических способностей. М., 1968. 431 с.

Кузнецова И. К. Проблема психологического консультирования старшеклассников в школе // Научно-практические проблемы школьной психологической службы. М., 1987а. С. 35—37.

Кузнецова И. К. Психологические особенности осознания себя как личности определенного пола в юношеском возрасте: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1987б. 17 с.

Лангмейер Й., Матейчек З. Психическая депривация в детском возрасте. Прага, 1984. 334 с.

Лейтес Н. С. Возрастные особенности развития склонностей // Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии. М., 1978. С. 223—236.

Лейтес Н. С. Умственные способности и возраст. М., 1971. 279 с.

Леонтьев А. А. Психология общения. Тарту, 1973. 208 с.

Леонтьев А. Н. О формировании способностей // Вопросы психологии. 1960. № 1. С. 7—17.

- Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. 3-е изд. М., 1972. 376 с.
- Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. 2-е изд. М., 1977. 304 с.
- Лийметс Х. Й. О психодиагностической службе в школе // Психодиагностика и школа. Таллинн, 1980. С. 32—39.
- Лийметс Х. Й. Школьная психологическая служба в советской педагогической системе // Психологическая служба в школе. Таллинн, 1983. С. 56—60.
- Лисина М. И. Общение детей со взрослыми и сверстниками: общее и различное // Исследование по проблемам возрастной и педагогической психологии. М., 1980. С. 3—32.
- Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения. М., 1986. 144 с.
- Липкина А. И. Самооценка школьника. М., 1976. 64 с.
- Личко А. Е., Иванов Н. Я. Патохарактерологический диагностический опросник для подростков и опыт его практического использования. Л., 1976.
- Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. Л., 1983. 255 с.
- Ломов Б. Ф. Личность в системе общественных отношений // Психологический журнал. 1981. Т. 2. № 1. С. 3—14.
- Лубовский В. И. Выявление нарушений развития как задача психологической диагностики в школе // Психодиагностика и школа. Таллинн, 1980. С. 39—46.
- Макаренко А. С. Книга для родителей. М., 1954. 351 с.
- Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. М., 1983. 96 с.
- Матюшкин А. М. Ускорение социально-экономического развития социалистического общества и тенденции развития психологии / Вопросы психологии. 1986. № 2. С. 5—11.
- Мельников В. М., Ямпольский Л. Т. Введение в экспериментальную психологию личности. М., 1985. 320 с.
- Менчинская Н. А. Мышление в процессе обучения // Исследования мышления в советской психологии. М., 1966. С. 349—388.
- Мерлин В. С. Некоторые нервно-физиологические основы специальных способностей в трудовой и учебной деятельности // Проблемы способностей. М., 1962. С. 55—63.
- Методики психодиагностики в спорте / В. Л. Марищук и др. М., 1984. 189 с.
- Методы психологической диагностики и коррекции в клинике / Под ред. М. М. Кабанова и др. М., 1983. 310 с.
- Михайлов Ф. Т. Загадка человеческого Я. 2-е изд. М., 1976. 287 с.
- Мореун В. Ф., Ткачева Н. Ю. Проблема периодизации развития личности в психологии. М., 1981. 79 с.
- Морозов М. Ф. Возникновение и развитие учебных интересов у детей младшего школьного возраста // Известия АПН РСФСР. Вып. 73. М., 1955. С. 15—54.
- Мудрик А. В. Современный старшеклассник: проблемы самоопределения. М., 1977. 64 с.
- Мудрик А. В. Общение как фактор воспитания школьников. М., 1984. 111 с.
- Мясищев В. Н. О связи склонностей и способностей // Склонности и способности / Под ред. В. Н. Мясищева. Л., 1962. С. 3—14.
- Надирашвили Ш. А. О формировании и смене социальных установок личности // Вопросы психологии. 1978. № 3. С. 32—39.
- Научно-методические основы использования в школьной психологической службе конкретных психодиагностических методик: Сб. науч. тр. / Под ред. И. В. Дубровиной. М., 1988. 180 с.
- Научно-практические проблемы школьной психологической службы: Тезисы докладов Всесоюзной конференции / Под ред. Ю. К. Бабаевского, А. А. Бодалева, И. В. Дубровиной. М., 1987. 494 с.
- Неупокоева Н. М. Психологические особенности общения младших школьников со взрослыми: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1983. 19 с.
- Новикова Е. В. Диагностика и коррекция школьной дезадаптации у младших школьников и младших подростков // Проблемы психодиагностики, обучения и развития школьников. М., 1985. С. 42—56.

Новое педагогическое мышление / Под ред. А. В. Петровского. М., 1989. 280 с.

Обозов Н. Н. Психологическое обследование в психологической практике // Вопросы практической психодиагностики и консультирования в вузе. Л., 1984. С. 27—57.

Овчинников Н. Ф. К проблеме формирования творческой личности Эйнштейна // Вопросы философии. 1979. № 9. С. 70—84

Ольшанникова А. Е. Эмоции и воспитание. М., 1983. 78 с.

Орлов А. Б. Склонность и профессия. М., 1981. 95 с.

Особенности обучения и психического развития школьников 13—17 лет / Под ред. И. В. Дубровиной, Б. С. Круглова. М., 1988. 192 с.

Панасюк А. Ю. Структурно-уровневый анализ динамики интеллектуального развития умственно отсталых и здоровых детей: Дис. ... канд. психол. наук. Л., 1976.

Пахальян В. Э. Психологические особенности общения со взрослыми в старшем школьном возрасте: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1981. 19 с.

Петровская Л. А. Теоретические и методологические проблемы социально-психологического тренинга. М., 1982. 165 с.

Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив. М., 1982. 255 с.

Петровский А. В. Вопросы истории и теории психологии. М., 1984а. 270 с.

Петровский А. В. Проблема развития личности с позиции социальной психологии // Вопросы психологии. 1984б. № 4. С. 15—19.

Петровский В. А. К психологии активности личности // Вопросы психологии. 1975. № 3. С. 26—38.

Платонов К. К. О взаимодействии потенциальных и актуальных способностей при психодиагностике // Психодиагностика и школа. Таллинн, 1980. С. 153—156.

Положение о психологической службе народного образования. М., 1989.

Полонский В. М. Оценка знаний школьников. М., 1981. 95 с.

Прихожан А. М. Школьная тревожность и самооценка в старшем подростковом возрасте // Психологические проблемы повышения качества обучения и воспитания. М., 1984. С. 76—88.

Прихожан А. М. Диагностика личностной тревожности и некоторые способы ее преодоления // Диагностическая и коррекционная работа школьного психолога. М., 1987а. С. 98—116.

Прихожан А. М. Школьный психолог и психолог-консультант: общее и различие // Научно-практические проблемы школьной психологической службы. М., 1987б. С. 37—40.

Проблема общения в психологии / Под ред. Б. Ф. Ломова. М., 1981. 227 с.
Психодиагностика: Теория и практика: Пер. с нем. М., 1986. 207 с.
Развитие и современное состояние психологической науки в СССР. М., 1975. 350 с.

Психологическая диагностика: Проблемы и исследования / Под ред. К. М. Гуревича. М., 1981. 232 с.

Психологическая служба в вузе: Сб. науч. тр. / Под ред. Н. М. Пейсахова. Казань, 1981. 240 с.

Психологическая служба в СССР: «Круглый стол» // Вопросы психологии. 1979. № 2. С. 3—26; № 3. С. 123—128.

Психологическая служба в школе: «Круглый стол» // Вопросы психологии. 1983. № 3. С. 62—83; № 4. С. 75—103.

Психологическая служба в школе: Тезисы докладов Всесоюзной конференции. Таллинн, 1983. 343 с.

Психологическая служба в школе: Сб. науч. тр. / Под ред. И. В. Дубровиной. М., 1984. 152 с.

Психологические методы исследования личности в клинике / Под ред. М. М. Кабанова. М., 1978.

Психологические проблемы повышения качества обучения и воспитания / Под ред. И. В. Дубровиной. М., 1984. 164 с.

Психолого-педагогические проблемы воспитания детей в семье и подготовки молодежи к семейной жизни / Под ред. И. В. Дубровиной. М., 1980. 164 с.

- Психолого-педагогические проблемы становления личности и индивидуальности в детском возрасте / Под ред. И. В. Дубровиной. М., 1980. 152 с.
- Психология формирования и развития личности / Под ред. Л. И. Анцыферовой. М., 1981. 365 с.
- Психология формирования личности и проблемы обучения / Под ред. Д. Б. Эльконина, И. В. Дубровиной. М., 1980. 168 с.
- Равич-Щербо И. В. О природных предпосылках индивидуальности // Психодиагностика и школа. Таллинн, 1980. С. 158—161.
- Ревеш Г. Талант и гений. М., 1952.
- Результаты психологических исследований — в практику обучения и воспитания / Под ред. И. В. Дубровиной. М., 1985. 162 с.
- Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М., 1946. 704 с.
- Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М., 1976а. 415 с.
- Рубинштейн С. Л. Человек и мир // Проблемы общей психологии. М., 1976б. С. 255—385.
- Рубинштейн С. Я. Экспериментальные методики патопсихологии и опыт применения их в клинике. М., 1970. 215 с.
- Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника. М., 1979. 190 с.
- Савонько Е. И. Возрастные особенности соотношения ориентации на самооценку и на оценку другими людьми // Изучение мотивации поведения детей и подростков. М., 1972. С. 81—111.
- Самарин Ю. А. К вопросу о проявлении и соотношении способностей и интересов в школьном возрасте // Склонности и способности. Л., 1962. С. 80—93.
- Самохвалова В. И. К вопросу о соотношении быстроты и прочности запоминания. Сообщ. III. Возрастные различия в скорости запоминания разного материала у школьников // Новые исследования в пед. науках. М., 1965. Вып. 138. С. 178—182.
- Саложников Л. С. О потребности подростков в общении и их нравственном поведении // Проблемы формирования социогенных потребностей. Тбилиси, 1974. С. 229—233.
- Серебрякова Р. О. Применение стандартизированного набора методик исследования интеллектуальной деятельности для решения диагностических задач при некоторых нервно-психических заболеваниях: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Л., 1972. 20 с.
- Славина Л. С. Задачи индивидуального подхода при перевоспитании // Вопросы психологии. 1975. № 3. С. 156—161.
- Славина Л. С. Знать ребенка, чтобы воспитывать. М., 1976. 62 с.
- Слепова Т. В. Критический анализ зарубежных исследований проблемы эмансипированности личности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1977. 27 с.
- Смирнов А. А. Проблемы психологии памяти. М., 1966. 422 с.
- Смирнова Е. О. Влияние формы общения со взрослым на эффективность обучения дошкольников // Вопросы психологии. 1980. № 5. С. 105—112.
- Снегирева Т. В., Платон К. Н. Возрастные и индивидуальные особенности восприятия школьниками сверстников и взрослых // Психологические особенности формирования личности школьника. М., 1983. С. 116—124.
- Совершенствование содержания образования в школе / Под ред. И. Д. Зверева, М. П. Кашина. М., 1985. 237 с.
- Соколова Е. Т. Проективные методы исследования личности. М., 1980. 174 с.
- Столин В. В. Самосознание личности. М., 1983. 286 с.
- Стоунс Э. Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения. М., 1984. 472 с.
- Субботский Е. В. Личность. Три аспекта исследования // Вестник МГУ. 1987. № 3. С. 3—16.
- Сухомлинский В. А. Развитие индивидуальных способностей и наклонностей учащихся // Советская педагогика. 1962. № 12. С. 23—34.
- Сухомлинский В. А. Рождение гражданина. М., 1972. С. 336.
- Сычев Ю. В. Микросреда и личность. М., 1974. 192 с.
- Сызр Ю. Л. О принципах применения психодиагностики в школьной психологической службе // Психологическая служба в школе. Таллинн, 1983. С. 147—151.

Сызрд Ю. Л. Об основных принципах организации школьной психологической службы // Научно-практические проблемы школьной психологической службы. М., 1987. С. 7—10.

Талызина Н. Ф. Принципы советской психологии и проблемы познавательной деятельности // Психодиагностика и школа. Таллинн, 1980. С. 53—59.

Талызина Н. Ф. Формирование познавательной деятельности учащихся. М., 1983. 96 с.

Талызина Н. Ф., Салмина Н. Г. Основные направления психологической службы в школе // Научно-практические проблемы школьной психологической службы. М., 1987. С. 10—12.

Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий. М., 1961. 535 с.
Теплов Б. М., Небылицын В. Д. Изучение основных свойств нервной системы и их значение для психологии индивидуальных различий // Вопросы психологии. 1963. № 5. С. 38—47.

Теплов Б. М. Способности и одаренность // Избр. труды: В 2 т. М., 1985. Т. 1. С. 15—41.

Толстых Н. Н. Жизненные планы подростков и юношей // Вопросы психологии. 1984. № 3. С. 79—86.

Тягушев А. Ф., Федотова А. П. Социологическая служба. Л., 1985. 140 с.
Успенский Л. В. Слово о словах. М., 1957. 380 с.

Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания // Избр. пед. соч.: В 2 т. М., 1974. Т. 1. С. 229—556.

Фельдштейн Д. И. Психологические закономерности развития личности и решение актуальных задач воспитания // Вопросы психологии. 1984. № 2. С. 43—51.

Фельдштейн Д. И. Психологические закономерности социального развития личности в онтогенезе // Вопросы психологии. 1985. № 6. С. 26—37.

Формирование личности в переходный период: От подросткового к юношескому возрасту / Под ред. И. В. Дубровиной. М., 1987. 184 с.

Формирование личности старшеклассника / Под ред. И. В. Дубровиной. М., 1989. 168 с.

Хейссерман Э. Потенциальные возможности психического развития нормального и аномального ребенка: Пер. с англ. М., 1964. 402 с.

Хоанг Минь Тхао. Возрастные особенности склонности подростков к познавательной деятельности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1978. 19 с.

Фридман Л. М., Пушкина Т. А., Каплунович И. Я. Изучение личности учащегося и ученических коллективов. М., 1988. 206 с.

Хрипкова А. Г., Антропова М. В. Физиолого-гигиенические аспекты учебной нагрузки учащихся в режиме дня // Советская педагогика. 1980. № 10. С. 53—59.

Черепанова Е. М. Работа с родителями как одно из направлений деятельности школьной психологической службы района // Психологическая служба в школе. М., 1984. С. 131—138.

Чернова О. Л. Организационно-педагогические аспекты деятельности школьной психологической службы района // Психологическая служба в школе. М., 1984. С. 116—131.

Чернова О. Л. Использование интенсивных групповых (игровых) методов в коррекционной работе школьного психолога // Диагностическая и коррекционная работа школьного психолога. М., 1987. С. 159—168.

Черны В. Психодиагностика в социалистических странах. Братислава, 1983. 222 с.

Чеснокова И. И. Проблема самосознания в психологии. М., 1977. 144 с.

Чудновский В. Э. Нравственная устойчивость личности. М., 1981. 208 с.

Чхартишвили Ш. Н. Потребность и установка // Вопросы психологии. 1966. № 5. С. 59—66.

Шадриков В. Д. О содержании понятий «способности» и «одаренность» // Психологический журнал. 1983. № 5. С. 3—11.

Шадриков В. Д. О структуре познавательных способностей // Психологический журнал. 1985. № 3. С. 38—45.

Шаров А. С. Взаимосвязь ценностных ориентаций и мотивов общения со сверстниками у подростков и старших школьников: Автореф. дис. ... канд. психол.

наук. М., 1986. 24 с.

Шванцара Я. и др. Диагностика психического развития. Прага, 1978. 376 с.
Шидловская Л. И. Работа школьного психолога с недисциплинированными детьми // Психологическая служба в школе. М., 1984. С. 67—74.

Школа ГДР: Проблемы обучения и воспитания: Пер. с нем. М., 1987. 342 с.
Шмаринов И. И. Работа школьного психолога с неуспевающими учащимися // Психологическая служба в школе. М., 1984. С. 58—67.

Шорохова Е. В. Тенденции исследований личности в советской психологии // Проблемы психологии личности. М., 1982. С. 11—23.

Шумилин Е. А. Психологические особенности личности старшеклассника. М., 1979. 152 с.

Шукина Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. М., 1979. 160 с.

Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. 1971. № 4. С. 112—117.

Эльконин Д. Б. Психология обучения младшего школьника. М., 1974. 75 с.

Эльконин Д. Б. Психолого-педагогическая диагностика: проблемы и задачи // Психодиагностика и школа. Таллинн, 1980.

Эльконин Д. Б. Некоторые вопросы диагностики психического развития детей // Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей. М., 1981. С. 3—13.

Юркевич В. С. Особенности развития познавательной потребности и саморегуляции у старших подростков // Психологические проблемы повышения качества обучения и воспитания. М., 1984. С. 66—76.

Юферева Т. И. Особенности формирования психологического пола у подростков, воспитывающихся в семье и школе-интернате // Возрастные особенности психического развития детей. М., 1982.

Юферева Т. И. «Педагогическая карта» как метод изучения школьников // Диагностическая работа школьного психолога. М., 1987. С. 136—142.

Якиманская И. С. Знания и мышление школьника. М., 1985. 80 с.

Якобсон П. М. Изучение чувств у детей и подростков. М., 1961. 206 с.

Яковлева Е. Л. Динамика интеллектуального развития учащихся VII—VIII классов // Психологические проблемы повышения качества обучения и воспитания. М., 1984. С. 35—48.

Albel G. W. Conceptual models and manpower requirements in psychology // American Psychologist. 1968. N. 23. P. 317—320.

Allen G. J., Chinsky J. N., Larsen S. W., Lochman J. E., Selinger H. V. Community psychology and the schools: a behaviorally oriented multilevel preventive approach. N. Y., 1976. 468 p.

Alpert J. L. Conceptual bases of mental health consultation in the schools // Professional Psychology. 1976. N. 7. P. 619—626.

Alpert J. L. Some guidelines for school consultants // Journal of School Psychology. 1977. N. 15. P. 308—319.

Bandura A., Walters R. N. Social Learning and Personality Development. N. Y., 1963. 245 p.

Barbanell L., Hoffenberg-Rutman J. Attitudes toward job responsibilities and training satisfaction of school psychologists: a comparative study // Psychology in the School. 1974. N. 11. P. 424—429.

Bardon J. L. Overview of issue: Implications of the future of school psychology // Journal of School Psychology. 1972. N. 10. P. 207—209.

Bardon J. L. School psychology's dilemma: A proposal for its resolution // Professional Psychology. 1982. N. 13. P. 955—968.

Bardon J. L., Bennet D. G. School Psychology. N. Y., 1974. 290 p.

Bardon G. L., Wender R. D. Institution offering graduate training in school psychology: 1973—1974 // Journal of School Psychology. 1974. N. 12. P. 70—83.

Barthes N., Coulbault C., Lemersier D. Ecole psychologie et orientation. P., 1977. 312 p.

Bergun J. R. Behavioral consultation. Columbus, Ohio, 1977. 198 p.

- Binet A., Vaschide N.* La psychologie a l'ecole primaire // L'Annee Psychologique. 1897. 4
- Caplan G.* The theory and practice of mental health consultation. N. Y., 1970. 292 p.
- Carter B. D.* School mental health consultation: A clinical social work interventive technique // Clinical Social Work Journal. 1975. N. 3. P. 201- 210.
- Cattell R. B., Wurburton F.* Objective Personality and Motivation Test. L., 1967. 412 p.
- Clarizio H. F.* Primary prevention of behavioral disorders in the schools // School Psychology Digest. 1979. N. 8. P. 434 - 145 (a).
- Clark J. H., Reynolds C. R.* Research trends in school psychology: 1974 -1980 // Paper presented to the annual meeting of the American Psychological Association. Los Angeles, 1981. 48 p.
- Colligan R. C., McColgan E. B.* Perception of the case conduct as a means of evaluating school psychological services // Professional Psychology. 1980. N. 11. P. 291 -297.
- Conoley J. C.* Consultation in Schools: Theory, Research, Technology. N. Y., 1980. 394 p.
- Cook V. J., Patterson J. G.* Psychologists in the schools of Nebraska: Professional functions // Psychology in the Schools. 1977. N. 14. P. 371-376.
- Curtis M. J., Anderson T. E.* Consulting in the educational settings: A collaborative approach (slide/tape). Cincinnati, 1976. 312 p.
- Gutts N. E.* School Psychologists at Mid-Century. Washington, 1955. 288 p.
- Dreus U., Fuhrmann E.* Fragen und antworten zur Gestaltung einer guten Unterrichtsstunde. Berlin, 1982. 362 p
- Eisner E.* The school psychologist. N. Y., 1963. 196 p.
- Elliot S. N., Pierson W. C.* Direct assessment of reading skills / An approach with links assessment to intervention // School Psychology Review. 1982. N. 11. P. 267-280.
- Farling W. H., Anger J.* History of the National Association of School Psychologists: The first decade // School Psychology Digest. 1979. N. 8. P. 140 -152.
- Fein L. G.* The changing school scene: Challenge to psychology. N. Y., 1974. 308 p.
- Feldman R. E.* Collaborative consultation / A process for joint professional consumer development of primary prevention programmes // Journal of Community Psychology. 1979. N. 7. P. 118- 128.
- Fisher B. A.* Small group decision-making, communication and the group process. N. Y., 1974. 402 p.
- Gottsegen A., Gottsegen R.* Professional and School Psychology. N. Y., 1963. 315 p.
- Gray S. W.* The Psychologist in the Schools. N. Y., 1963. 387 p.
- Grimes J., Reschly D. L.* Standarts and competencies for psychological assessment, intervention and follow-up // Paper presented to the Nebraska School Psychologists Association. Lincoln; Nebraska, 1980. 52 p.
- Guillemard G. C.* School Psychology in France // International Perspectives on Psychology in the Schools. New Jersey, 1989. P. 39-60
- Gutkin T. B., Curtis M. J.* School-based consultation: Theory and techniques / C. R. Reynolds, T. B. Gutkin (eds). The handbook of school psychology. N. Y., 1982. P. 45-69.
- Gutkin T. B., Curtis M. J.* School-based consultation: The indirect service delivery concept / M. J. Curtis, J. E. Zins (eds). The theory and practice of school consultation. Springfield, 1981. P. 128 -164.
- Helus Z.* a Kol. Psychologie skolni uspesnosti zaka. Praha, 1979. 406 p.
- Helus Z., Kulic V., Mares Z.* Zakladi tematicke a metodologicke problemy pedagogicke diagnostiky. Praha, 1979. 212 p.
- Herron H. A., Green L. b., Guild M. C., Smith G. M., Kantor F. W.* Contemporary School Psychology. Scranton, 1970. 308 p.
- Hinkle A., Silverstein B., Walton D. M.* A method for the evaluation of mental health consultation to the public schools // Journal of Community Psychology. 1977. № 5. P. 262-265.

Holt A., Kicklighter F. Psychological Services in the Schools: Readings in Preparation Organization and Practice. Dubuque; Iowa, 1971. 134 p.

Hvozdic J. Za klady skolskej psychologie. Bratislava, 1986. 354 p.

Hynd A. The School Psychologist: An Introduction. N. Y., 1983. 204 p.

International Perspectives on Psychology in the Schools. 1989. 275 p.

Kramer J. J., Nagle R. J. Suggestions for the delivery of psychological services in secondary schools // Psychology in the Schools. 1980. N. 17. P. 53—59.

Kratohwill T. R. Advances in behavioral assessment // C. R. Reynolds, T. B. Gutkin. The handbook of school psychology. N. Y., 1982a. P. 112—125.

Kurpuiš D. J. Defining and implementing a consultation program in schools // School Psychology Digest. 1978. N. 7. P. 17.

Lekic D. Pedagogsko-psiholoska služba u zavremenoj scoli. Bratislava, 1983. 258 p.

Les Groupes d'Aide Psycho-Pedagogique et la prevention // Official Bulletin of the Ministry of Education. 1970. N. 8; 1976. N. 22.

Magary H. School Psychological Services in Theory and Practice: A Handbook. L. Englewood Cliffs, 1972.

Manley T. R., Manley E. T. A comparison of the personal values and operative goals of school psychologists and school superintendents // Journal of School Psychology. 1978. N. 16. P. 99—109.

Martin R. Expert and referent power: A framework for understanding and maximizing consultation effectiveness // Journal of School Psychology. 1978. N. 16. P. 49—55.

Meacham M. L., Peckham P. D. School psychologists at threequarters century: Congruence between training, practice, referred role and competence // Journal of School psychology. 1978. N. 16. P. 195—206.

Meyers J. Consult-centered consultation with a teacher as a technique in behavioral management // American Journal of Community Psychology. 1975. N. 3. P. 111—121.

Meyers J., Parsons G., Martin R. Mental Health Consultation in the Schools. San Francisco, 1979. 307 p.

Miller G. A. Psychology as a means of promoting human welfare // American Psychologists. 1969. N. 24. P. 1063—1075.

Murphy G. A historical introduction to modern psychology. N. Y., 1929. 312 p.

Oakland T., Cunningham J. Status on psychology in schools: Results of an international survey. Switzerland, 1987.

Ojemann R. H. Incorporating psychological concepts in the school curriculum // Journal of School Psychology. 1967. N. 5. P. 195—204.

Page E. B. Foreword // C. R. Reynolds, T. B. Gutkin. The handbook of school psychology. N. Y., 1982. P. 256—270.

Parnes S. J., Noller R. B., Biondi A. M. Guide to creative action. N. Y., 1977. 418 p.

Passow H. Educating the gifted in the USA // International Review of Education. 1960. N. 2. P. 141—153.

Pedagogusok es pszichologusok. Budapest, 1986. 207 p.

Peters H., Shertzer B. Guidance: Programm, Development and Management. Columbus, 1966. 378 p.

Phillips B. N. Perspectives on School Psychology. Austin, 1966. 424 p.

Phye H., Reschly D. School Psychology: Perspectives and Issues. N. Y., 1979. 284 p.

Platt J., Spivak G. Workbook for training in interpersonal problem-solving thinking. Philadelphia, 1976. 340 p.

Raimy V. Training in clinical psychology. L. Englewood Cliffs, 1950. 168 p.

Reger R. School Psychology. Springfield, 1965. 217 p.

Reinking R. H., Livesay G., Kohl M. The effects of Journal of Community Psychology. 1978. N. 6. P. 283—290.

Reynolds C. R., Gutkin T. B. The Handbook of School Psychology. N. Y., 1982. 500 p.

Reynolds C. R., Gutkin T. B., Elliot S. N., Witt J. C. School Psychology: Essentials of Theory and Practice. N. Y., 1984. 501 p.

Rogers K. A Theory of therapy, personality and interpersonal relationships as developed in the client-centered framework / S. Koch (ed.). Psychology: A Study of a Science. Vol. 3. Formulations of the Person and the Social Context. N. Y., 1959. P. 184—256.

Rogers K. Toward a More Humanistic Science of the Person // Journal of Humanistic Psychology. 1985. N. 4. P. 7—24.

Russ S. W. Group consultation: key variables that effect change // Professional Psychology. 1978. N. 9. P. 145—152.

Simon B. Intelligence testing and the comprehensive school. L., 1953. 196 p.

Tindall R. H. School Psychology: The development of a profession // G. D. Phye, G. J. Reschly. School psychology: perspectives and issues. N. Y., 1979. P. 56—78.

Tort M. Quotient intellectuel. P., 1974. 226 p.

Utmutato a navelesi tanascado munkajahoz. Budapest, 1978. 152 p.

Vallet R. E. The practice of school psychology: Professional problems, N. Y., 1963. 264 p.

Vyhlaska. Metodické Pokyny. Bratislav, 1982. 24 s.

White F., Harris M. The School Psychologist. N. Y., 1961. 309 p.

Williams D. L. Consultation: A broad flexible role for school psychologists // Psychology in the Schools. 1972. N. 9. P. 16—21.

Wall W. D. La psychologie au service de l'école. Paris, 1958.

Witzlack G. Verhaltensbewertung und Schülerbeurteilung. Berlin, 1982. 197 p.

Woods K. M., McNamara J. R. Confidentiality: Its effect on interviewee behavior // Professional Psychology. 1980. N. 11. P. 714—721.

Ysseldyke J. E. The Spring Hill Symposium on the Future of Psychology in the Schools // American Psychologist. 1982. N. 37. P. 547—552.

Zinz J. E., Curits M. J. Using data-based evaluation in developing school consultation services / M. J. Curtis, J. E. Zinz. The theory and practice of school consultation. Springfield, 1981. P. 115—132.

Предметный указатель *

Аспекты психологической службы

- научный 22
- практический 23
- прикладной 23

Беседа 109

Взаимодействие психолога 6

- с ребенком 32, 33, 119
- с педагогами 99, 179

Внедрение психологических знаний в практику 5, 20

Возраст

- младший школьный 25, 41, 42, 51
- подростковый 42, 43, 96
- старший школьный 26, 35, 36, 42

Возрастные периоды

- переходные 28, 124, 150
- сензитивные 28

Готовность психологическая

- к обучению в школе 33—35, 175
- к самоопределению 36

Дети

- трудные/проблемные 16, 120, 124
- лишенные попечения родителей 156—158
- с задержками в развитии 13, 16

Деятельность

- ведущая 24
- учебная 27, 45

Диагноз психологический 115

Диагностика психологическая 104, 111

- исследовательская 105
- практическая 105

Диагностико-коррекционная / развивающая работа 104—108

Запрос к школьному психологу 108

Индивидуальный подход 37, 38, 53, 100

Интерес 71—93

- познавательный 41, 42, 47, 126
- и склонность 74

Кабинет психологический 160

Карта психологическая 198

Квалификация психологическая

- профессиональная психолога 119

Компетенция профессиональная 5, 116, 162

Комплексное изучение человека 176, 181

Консилиум психолого-педагогический 130

Консультация психологическая 132—138

Консультирование в работе школьного психолога 133—138, 193

Концепция

- психологической службы 5, 102, 183, 187
- личностного развития 175, 184, 189

Коррекция психологическая 192

Личность 23

- формирование и развитие 3, 21
- возрастные особенности 25
- научные концепции 23

Лонгитюдное исследование 52—91

Модель психологической службы 5, 142—159

Наблюдение психологическое 114

Научно-практическое направление в детской и педагогической психологии 123, 185

Научно-прикладные исследования 9, 174, 180, 188

Научные основы психологической службы 5, 9, 23, 185

- методологические принципы 6, 107
- методическое обеспечение 119

Новообразование психологическое 29, 35, 36, 40, 91, 124

Обследование психологическое 163

Обучение

- и развитие 26
- личностно-ориентированное 153

Общение

- ребенка со взрослыми 25, 93
- со сверстниками 95, 96

Особенности психологические

- возрастные 27—30
- индивидуальные 30, 37, 57

Ответственность психолога 118, 184

Педагогика 17, 164

Перегрузки учебные 42, 44, 50

Подготовка

- психологическая учителей 7
- школьного психолога 162—169

Помощь психологическая 144, 201

Проблема психологическая 109

Программа

- коррекционно-развивающая 122, 123

Профориентация 128

Профилактика психологическая 120—124

Психодиагностика 104, 192, см. также Диагностика психологическая

- Психолог
 - практический 22, 41, 106, 115, 170
 - исследователь 105
 - консультант 133
 - методист 195
 - детский 160, 196
- Психология
 - педагогическая и возрастная 23
 - практическая детская 169, 184
- Развитие ребенка 52
 - психическое и личностное 4, 24, 31
 - зона ближайшего развития 26, 39
- Рекомендации психологические 16
 - разработка психологом 117
 - использование практиками 118
- Самооценка 82
- Служба психологическая
 - в школе, см. Школьная психологическая служба
 - в народном образовании 8, 19, 159
- Способности 40, 50, 51, 69, 74, 81
 - общие и специальные 52, 92
 - и достижения 90, 186
- Тестирование 10, 112
- Тесты 18, 107, 112, 113
- Тревожность 49
- Характеристика ребенка
 - психолого-педагогическая 38
- Центр психологической службы 160, 200
- Школьная психологическая служба
 - определение 7
 - предмет 21, 100
 - цели и направления 31—36, 39, 100
 - организация в СССР 19, 20
 - за рубежом 10—17, 21, 164
- Школьный психолог
 - задачи и функции 38, 51, 90, 100
 - содержание работы 102, 122, 140, 191
 - методы работы 110
 - виды деятельности 102—141, 197
 - права и обязанности 194
- Эксперимент по введению психологов в школу 6, 20, 137
- Экспресс-методики 115

Содержание

Введение	3
Научные основания деятельности школьной психологической службы	9
Современное состояние школьной психологической службы в нашей стране и за рубежом	10
Предмет школьной психологической службы	21
Научные предпосылки создания психологической службы в нашей стране	23
Главные направления и цели деятельности школьной психологической службы	31
Индивидуальный подход к учащимся — основной принцип службы	37
Психологические условия эффективности школьной службы	39
Реализация психических возможностей и резервов каждого возраста	40
Предупреждение асинхронности психического развития школьников	42
Способности как центральное образование индивидуальных особенностей школьников	50
Интересы как одно из условий развития способностей школьника	74
Осознание способностей и интересов как условие формирования индивидуальности школьника	82
Создание благоприятного для развития ребенка психологического климата	93
Профессиональное взаимодействие практического психолога с педагогическим коллективом школы	99
Основные виды деятельности школьного психолога	102
Диагностико-коррекционная (развивающая) работа	104

Содержание

Специфика психодиагностики в школьной психологической службе	105
Принцип единства диагностики и коррекции (развития)	107
Запрос к психологу	108
Определение психологической проблемы	109
Выбор метода исследования	110
Психологический диагноз	115
Практические рекомендации	117
Психопрофилактическая работа	120
Задачи психологической профилактики	—
Содержание психопрофилактической работы	122
Психолого-педагогический консилиум	130
Психологическая консультация	132
Психологическое просвещение	138
Единство и взаимодействие всех видов работы школьного психолога	139
Научно-организационные вопросы школьной психологической службы	142
Модель и структура школьной психологической службы	—
Психологи при районных (городских) органах народного образования (первая модель службы)	143
Психолог в школе (вторая модель службы)	147
Специфика работы психолога в зависимости от типа детского учреждения	156
Структура службы	159
Профессиональная подготовка школьного психолога	162
Взаимосвязь науки и практики в школьной психологической службе	169
Заключение	184
Приложения	190
Литература	216
Предметный указатель	228

Научное издание
**Ирина Владимировна
Дубровина**

**Школьная
психологическая
служба:
Вопросы теории
и практики**

**Образование
Педагогические
науки**

**Педагогическая
психология**

Зав. редакцией
Г. С. ПРОКОПЕНКО

Редактор
Л. М. ШТУТИНА

Художественный редактор
Н. Д. ГОРБУНОВА

Технический редактор
С. Н. ЖДАНОВА

Корректоры
**А. И. СОРНЕВА,
Л. В. ЯКОВЛЕВА**

**Художник серии
Б. А. ШЛЯПУГИН**

ИБ № 1638

Сдано в набор 23.11.90. Подписано в печать 19.04.91.
Формат 60×88¹/₁₆. Бумага . офс. № 2.
Печать офсетная. Гарнитура литературная. Усл. печ.
л. 14,21. Уч.-изд. л. 16,52. Усл. кр.-отт. 14,52. Тираж
30 000 экз. Зак. № 681. Цена 2 руб.

Издательство «Педагогика» Академии педагогических
наук СССР и Государственного комитета СССР
по печати
119034, Москва, Смоленский б-р, 4

Московская типография № 4 Госкомпечати СССР
129041, Москва, Б. Переяславский, 46

В 1991 г.
в издательстве «Педагогика»

выходят книги:

КЛЕ М.

ПСИХОЛОГИЯ ПОДРОСТКА

Монография представляет собой обобщающее историко-культурное исследование, раскрывающее социальные и психологические вопросы жизни ребенка в обществе. Автор освещает специфику подросткового возраста, роль семьи и школы в становлении подростка, а также аспекты психолого-социального развития. Особое внимание уделяется роли родителей и сверстников в процессе становления личности подростка.

Для специалистов в области психологии, педагогики. Представляет интерес для этнографов и врачей.

Выготский Л. С.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Книга содержит основные научные положения, касающиеся связи психологов с педагогикой, воспитания у детей внимания, мышления, эмоций, а также морального поведения. Рассматриваются психолого-педагогические проблемы трудового и эстетического воспитания школьников, учета их одаренности и индивидуальных особенностей в процессе обучения и воспитания. Особое внимание уделяется изучению личности школьников и роли психологических знаний в учительском труде.

Для специалистов в области психологии и педагогики.