

Федеральное агентство по образованию
АМУРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ГОУ ВПО «АмГУ»

УТВЕРЖДАЮ

Зав. кафедрой ПиП

_____ А.В. Лейфа

« ___ » _____ 2007 г.

ВВЕДЕНИЕ В ПРОФЕССИЮ

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС ПО ДИСЦИПЛИНЕ

для специальности 030301 – «Психология»

Составитель: С.С. Степанова

Благовещенск 2007

*Печатается по решению
редакционно-издательского совета
факультета социальных наук
Амурского государственного
университета*

С.С. Степанова

Учебно-методический комплекс по дисциплине «Введение в профессию» для студентов очной формы обучения специальности 030301 «Психология». Благовещенск: Амурский гос. ун-т, 2007.

Учебное пособие составлено в соответствии с Государственным стандартом ОПД.Ф.01 ГОУВПО для специальности 03.03.01 и включает наименование тем, цели и содержание лекционных, семинарских и практических занятий; задания для контроля изученного материала; темы рефератов, вопросы и задания для самостоятельной работы; вопросы для итоговой оценки знаний; список рекомендуемой литературы; методические материалы.

Рецензент:

©Амурский государственный университет, 2007

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
1. ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ ДИСЦИПЛИНЫ, ЕЕ МЕСТО В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ...	7
2. СОДЕРЖАНИЕ УМКд.....	9
2.1. СОДЕРЖАНИЕ СТАНДАРТА ПО ДИСЦИПЛИНЕ.....	9
2.2. НАИМЕНОВАНИЕ ТЕМ, ОБЪЕМ (В ЧАСАХ) ЛЕКЦИОННЫХ, ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ И САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ.....	10
2.3. МАТЕРИАЛЫ К ЛЕКЦИЯМ.....	11
2.4. ПРАКТИЧЕСКИЕ ЗАНЯТИЯ. САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА.....	95
2.5. ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ.....	99
2.6. ВОПРОСЫ ДЛЯ ПОДГОТОВКИ К ЗАЧЕТУ.....	101
2.7. КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ	102
3. УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ ПО ДИСЦИПЛИНЕ.....	103
3.1. РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА.....	103
3.2. МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ	105

ВВЕДЕНИЕ

Дисциплина «Введение в профессию» представляет собой вводный курс. При прохождении данного курса студент получает общее представление о психологии как науке, предлагаются ключевые моменты профессиональной деятельности психолога-исследователя и психолога-практика, обсуждаются основы организации работы психологов во взаимодействии со смежными специалистами, рассматриваются вопросы профессионального становления студента-психолога по окончании вуза.

Психология как наука и практика относительно молода. Кроме того, это особая наука и особая практика, как и в любой области, связанной с человеческим бытием, здесь нет бесспорного, а то, что кажется очевидным, - чаще всего самое непонятное. Психологии еще далеко до «единственно верных», «окончательно истинных», «монолитных и непоколебимых» представлений, тем более, когда речь идет о профессиональном самоопределении самих психологов, поскольку суть самоопределения – это свобода, а значит и неодинаковость, уникальность выборов смысла своего пребывания в психологии.

Как показывает практика, многие студенты-первокурсники представляют себе профессиональную психологию весьма приблизительно, основываясь на своего рода мифах, порожденных обыденными мнениями, слухами, телепередачами, имиджем и высказываниями некоторых психологов. Именно поэтому одной из задач курса «Введение в профессию» является развенчивание мифов о психологии и психологах. При определении мотивов поступления на специальность «психология» чаще всего звучат следующие: «Хочу помогать людям», «Хочу лучше в себе разобраться», «Хочу научиться лучше общаться», «Хочу управлять собой и людьми». Поскольку выбор профессии – один из серьезнейших жизненных выборов, для студентов первого курса необходимо утвердиться в правильности выбора, чему также способствует дисциплина «Введение в профессию». Материал курса составлен с учетом возрастных и индивидуальных особенностей студентов первого курса.

Особенностью психологической науки, существенно отличающей ее от таких наук, как, скажем, физика или химия, является то, что знания, получаемые научной психологией, могут быть использованы не только для ускорения культурного и научно-технического прогресса, не только для взаимодействия с внешним по отношению к человеку миром (в данном случае — с другими людьми), но и для самоусовершенствования. Действительно, применяя сведения, добытые экспериментальной и теоретической психологией, человек способен радикально усовершенствовать свои высшие психические функции. Станут достижимыми управление своим вниманием, сосредоточение и удержание его на наиболее значимых для себя проблемах, овладение своей памятью, с тем, чтобы, не раздражая внезапной забывчивостью, она своевременно поставляла вам все необходимые сведения. Можно развить логическое и образное мышление и научиться преодолевать различные внутренние барьеры на пути к оригинальным творческим решениям, организовать и дисциплинировать свои эмоции с тем, чтобы возникающие переживания не только не разрушали здоровье, но, наоборот, являлись мощным стимулом, придающим вкус к жизни. Можно научиться полноценно владеть нашим могучим орудием — речью, используя ее резервы для общения с другими людьми и самим собой, осознавать и разумно перерабатывать даже угнетающие и травмирующие сведения о себе с тем, чтобы встать на путь преодоления недостатков и полностью актуализироваться как личность.

Изучение курса «Введения в профессию» будет способствовать:

- повышению общей и психологической культуры будущего специалиста;
- формированию целостного представления о психологии как науке;
- развитию умения самостоятельно мыслить, высказывать собственные мысли;
- самостоятельности в учении и адекватности в оценке собственных возможностей;

Субъективные характеристики труда психолога: профессиональные знания, умения, психологические качества, профессиональная позиция могут

начать формироваться при изучении курса «Введение в профессию».

Данный учебно-методический комплекс составлен с учетом рекомендаций учебно-методического отдела АмГУ и включает следующие разделы:

цели и задачи дисциплины, ее место в учебном процессе;

содержание дисциплины;

учебно-методические материалы по дисциплине.

1. ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ ДИСЦИПЛИНЫ, ЕЕ МЕСТО В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

«Введение в профессию» служит связующим звеном между научной, житейской и практической психологией, психологической практикой и теоретическими положениями науки.

«Введение в профессию» позволяет увидеть особенности профессии психолога и ее отличия от других специальностей, проанализировать личностные характеристики специалиста-психолога, этапы профессионального становления психолога.

Целью курса «введение в профессию» является составление адекватного представления о выбранной профессии и своей возможной специализации в ней, формирование системы профессиональных ценностей и основу профессиональной идентичности.

К личности психолога предъявляется ряд самых серьезных требований. Среди них можно выделить главные, без которых невозможно стать высококвалифицированным психологом - это, прежде всего, любовь к людям, к психологии, наличие специальных способностей и знаний в области научной и практической психологии, эрудиция, психологическая интуиция, высокоразвитый интеллект, высокий уровень общей культуры и нравственности, профессиональное владение разнообразными психологическими методами. Без любого из перечисленных факторов успешная работа психолога невозможна.

Курс «введение в профессию» является важным звеном в подготовке будущих специалистов к профессиональной, творческой деятельности.

Задачи курса «Введение в профессию»:

1. Определить различия научной и житейской психологии.
2. Помочь в становлении профессиональной идентичности психологов.
3. Отработать навыки высказывания собственных идей и мыслей.
4. Предупредить возможные кризисы профессионального становления в

период обучения профессии психолога

5. Сформировать навыки организации учебно-профессиональной деятельности психолога.
6. Сформировать и поддержать интерес к изучаемой науке.
7. Вооружить студентов знаниями о профессиональной общности психологов, ассоциациях и сообществах, функционирующих в данном регионе;
8. Определить границы этических и моральных принципов психолога.

Программа курса “Введение в профессию” составлена в соответствии с требованиями государственного стандарта высшего профессионального образования.

Преподавание курса связано с другими курсами государственного образовательного стандарта.

Теоретические основы дисциплины «Введение в профессию» задаются соответствующими областями психологической науки (общая, дифференциальная, возрастная, медицинская психология и т.д.). К методическим средствам курса относятся конкретные приемы изучения психологической литературы, этические стандарты психологов различных стран. При этом направления теоретической и методической работы в области «Введения в профессию» определяются, главным образом, запросами психологической практики. В соответствии с этими запросами формируются специфические комплексы средств, соотносимые со сферами работы практических психологов (образование, медицина, профотбор и т.д.).

В ходе обучения студент должен овладеть системой знаний о специфике учебно-профессиональной подготовки студентов-психологов, усвоить этические принципы и стандарты, особенности профессиональной психологии, научиться разделять приемы и методы научной и житейской психологии.

Тематика семинарских занятий по дисциплине «Введение в профессию» разработана для студентов 1 курса специальности 03.03.01 - «Психология» в соответствии с требованиями Государственного образовательного стандарта

высшего профессионального образования.

2. СОДЕРЖАНИЕ УМКд

2.1. СОДЕРЖАНИЕ СТАНДАРТА ПО ДИСЦИПЛИНЕ

ОПД.Ф.01

Житейская, научная и практическая психология; психология как профессия; специфика учебно-профессиональной подготовки психологов; психологи как профессиональная общность; личность профессионала; профессиональная этика психолога.

2.2. НАИМЕНОВАНИЕ ТЕМ, ОБЪЕМ (В ЧАСАХ) ЛЕКЦИОННЫХ, СЕМИНАРСКИХ ЗАНЯТИЙ И САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

№	Содержание занятий	Всего часов	Часы по формам занятий		
			Лекции	Практические занятия	Самостоятельная работа
1	Общая характеристика психологической науки: теория и опыт	6	2	2	2
2	Общее представление о практической психологии	6	2		4
3	Этические стандарты психолога	6	2		4
4	Направления практической психологии	8	4		4
5	Стратегия взаимодействия партнеров профессиональной деятельности психолога	4	2		2
6	Психологический портрет психолога	8		4	4
7	Современные тенденции в психологической науке	4		2	2
8	Определение эффективности деятельности психолога	4		2	2
9	Основные направления деятельности психолога	6	2		4
10	Психологическая служба в обществе: проблемы и перспективы развития	4	2		2
11	Объективность и субъективность в психологии	4	2		2
Всего часов		60	18	10	32

2. 3 МАТЕРИАЛЫ К ЛЕКЦИЯМ

Тема: Общее представление о профессии. Профессиональная психология.

Цель: сформировать общее представление о профессии и профессиональной психологии

Литература:

Основная:

1. Григорович Л.А. Введение в профессию «психолог», М.: Гардарики, 2004, 192с

2. Карандашев В.Н. Психология. Введение в профессию, М.: Академия, 2005, 383с

Дополнительная:

1. Базылевич Т.Ф. Введение в профессию 1998, М.:Союз, 42с

2. Вачков И.В. Введение в профессию «психолог»/ред. И.Б. Гриншпун, М.: МОДЭК, 2003, 464с

План занятия:

Общее представление о профессии.

а) Понятие о профессиональной деятельности

- определение профессиональной деятельности

- профессия как общность людей

- профессия как область приложения сил

- профессия как деятельность и область проявления личности

- профессия как исторически развивающаяся система

- профессия как реальность, творчески формируемая самим

субъектом труда

б) Характеристики профессий

2. Профессиональная психология

а) Психология научная и житейская

- различия научной и житейской психологий

- отличие психолога-профессионала от «психолога-любителя»

Глоссарий: профессия, профессиональная деятельность, специальность, должность, занятие.

Общее представление о профессии

В широком смысле профессии - это исторически возникшие формы деятельности, необходимые обществу, для выполнения которых человек должен обладать суммой знаний и навыков, иметь соответствующие способности и профессионально важные качества.

а) Понятие о профессиональной деятельности

Профессиональная деятельность- род труда, следствие его разделения. Профессиональная деятельность имеет общественный характер. В ней различают как минимум две стороны: общество (как работодатель) и человек (как работник). Общество выступает в этих отношениях как:

- заказчик выполнения общественно значимых видов деятельности;

- организатор условий такой деятельности;

- источник ее материального финансирования;

- эксперт качества деятельности, осуществляемой работником;
- источник формирования социального отношения к профессии (ее значимость, престиж и т.д.)

Все эти функции могут выполнять государственные институты (например, в случае работы психолога в государственной общеобразовательной школе) или частично переданы частным лицам (функции организации условий, финансирование и др.). Однако, даже при передаче функций частным лицам органы государственного управления осуществляют государственный надзор за профессиональной деятельностью (например, частные школы проходят государственную аттестацию и аккредитацию, а учебные программы в них строго соответствуют государственному образовательному стандарту (ГОСТ)).

С точки зрения общества, профессия- это система профессиональных задач, форм и видов профессиональной деятельности людей, которые могут обеспечить удовлетворение потребностей общества в достижении значимого результата, продукта.

С точки зрения конкретного человека профессия- это деятельность, которая является источником его существования и средством личностной самореализации. Для осуществления профессиональной деятельности человек должен обладать суммой знаний и навыков, иметь соответствующие способности, профессионально важные качества личности. Уровень развития этих составляющих во многом определяют темпы становления человека как профессионала и степень успешности его профессиональной деятельности.

Таким образом, существует несколько точек зрения на понятие профессии, ниже мы рассмотрим точку зрения известного психолога Е.А. Климова на различные аспекты профессии.

1. Профессия как общность людей, занимающихся близкими проблемами и ведущих примерно одинаковый образ жизни. Конечно, уровень жизни может различаться у профессионалов с разной степенью успешности (кто-то научился «хорошо зарабатывать» за свой труд, а кто-то даже не стремится к этому, обнаруживая иные «радости» в профессии психолога), но базовая система ценностей у представителей профессии «психолог» примерно одинаковая, что и позволяет им говорить о ком-то из своих коллег как о более или менее состоявшемся специалисте (даже не зависимо от получаемых доходов).

2. Профессия как область приложения сил связана с выделением (и уточнением) самого объекта и предмета профессиональной деятельности психолога. Здесь также решается вопрос, в каких сферах жизнедеятельности психолог может реализовать себя как профессионал. Ведь и вся история психологии (и философии) – это непрекращающаяся попытка понять, что же такое душа («психика»), и как, с помощью какого «метода» ее лучше исследовать и развивать.

3. Профессия как деятельность и область проявления личности. Часто забывают о том, что профессиональная деятельность не просто позволяет «производить» какие-то товары и услуги, но прежде всего она позволяет человеку реализовывать свой творческий потенциал и создает условия для развития этого потенциала.

4. Профессия как исторически развивающаяся система. Интересно, что само слово «профессия» восходит к латинскому *profiteri*- «говорить публично». «Таким образом, в феномене профессии исконно скрыты события, являющиеся предметом и общей, и социальной психологии», отмечает Е. А. Климов. Естественно, сама профессия меняется в зависимости от изменения культурно-исторического контекста и, к сожалению, возможны ситуации, когда изначальный смысл профессии может существенно извращаться. В частности, психология, по сути своей ориентированная на развитие неповторимой личности человека, может в определенные исторические периоды («темные эпохи») использоваться для откровенной манипуляции общественным сознанием и создания в сознании отдельных людей иллюзии решения их проблем (особенно, когда эти психологические проблемы умышленно не связывают с общественными проблемами).

Профессия как реальность, творчески формируемая самим субъектом труда (в нашем случае самим психологом). Это означает, что даже культурно-историческая ситуация (эпоха) не является тотально доминирующей; многое (хотя и не все) зависит от конкретных людей. Именно они должны *сами* определять место своей профессии (и свою личную «миссию») в общественной системе, а не просто выполнять работу «по инструкции». Именно благодаря конкретным психологам психология развивается как наука и практика. Вероятно, подлинное величие того или иного психолога определяется тем, насколько он сумел содействовать развитию своей науки не столько «благодаря» сложившимся обстоятельствам (и социально-экономическим условиям), сколько «вопреки» этим обстоятельствам. А идеальным вариантом творческой самореализации в психологии является ситуация, когда психолог даже неблагоприятные обстоятельства сумеет использовать во благо (здесь нет никакого противоречия, так как нередко именно преодоление трудностей позволяет сделать что-то действительно значительное). Помимо понятия «профессия» полезно разобраться с другими близкими понятиями. В частности, понятие «специальность» - это более конкретная область приложения своих сил. Например, в профессии психолог специальностями могут быть: «социальная психология», «клиническая психология» и т. п. Еще более конкретным понятием является «должность» или «*трудоустройство*», что предполагает работу в конкретном учреждении и выполнение конкретных функций. Понятие «занятие», наоборот, является достаточно широким образованием, включающим в себя и профессию, и специальности, и конкретные должности. Например, можно сказать, что данные специалисты «занимаются» вопросами школьной профориентации, что предполагает рассмотрение и проблем возрастно-психологического развития подростков, и проблем детско-родительских отношений, и общих проблем социализации личности, и связанных с этим вопросов понимания социально-экономических особенностей общества (в котором они собираются самоопределяться), и вопросов, связанных с отклонениями в развитии и т. п.

В целом же понятие «профессия» включает следующие характеристики:

1. это ограниченный вид труда, что для психолога неизбежно предполагает сотрудничество со смежными специалистами;

2. это труд, требующий специальной подготовки и постоянной переподготовки (заметим, что профессия психолога предполагает только высшее образование);

3. это труд, выполняемый за вознаграждение (этим профессия часто отличается от внепрофессиональных видов деятельности и досуга);

4. это общественно полезный труд (эта характеристика по-настоящему еще не осмыслена даже самими психологами);

5. это труд, дающий человеку определенный статус в обществе (для многих сказать «я — психолог» — это кое-что значит...).

Чтобы еще лучше понять сущность «профессии», полезно вспомнить определение, которое еще в начале века дал известный отечественный психолог С. М. Богословский: «Профессия — есть деятельность, и деятельность такая, посредством которой данное лицо участвует в жизни общества и которая служит ему главным источником материальных средств к существованию... и признается за профессию личным самосознанием данного лица». Заметим: А. Климов пишет, что к данному определению профессии «и по сей день не так уж много — по существу — прибавлено... а возможно, что-то и упущено» Последнее уточнение С. М. Богословского («признается за профессию личным самосознанием данного лица») позволяет выделить самый важный психологический аспект профессиональной деятельности и даже обозначить некоторые «парадоксы» профессионализации. В частности, человек может очень хорошо выполнять свои обязанности (делать все, что от него требуют), но при этом ненавидеть свою работу. В этом случае сложно сказать, что такая работа является «профессией» для «данного лица». О таких людях Э. Фромм говорил как о людях с «отчужденным характером», для которых характерен разрыв их сущности с основным делом жизни, что и порождает со временем многие психические проблемы и заболевания, превращая таких «работников» в пациентов.

Профессиональная психология

А) Психология научная и житейская

Как известно, многие люди считают себя «неплохими психологами»: они ведь общаются, решают какие-то вопросы, «понимают» друг друга и т. п. «Житейская психология» имеет полное право на существование и даже настоящие психологи (психологи-профессионалы) в немалой степени опираются на опыт житейской психологии, включая и свой собственный житейский опыт. Но специалисты все-таки различают психологию научную и психологию житейскую. Ю. Б. Гиппенрейтер выделяет следующие такие различия:

1. Житейские знания конкретны, связаны с конкретными жизненными ситуациями, а научная психология стремится к обобщенному знанию, основанному на выявлении общих закономерностей жизни и поведения людей.

Житейские знания больше носят интуитивный характер, а в психологической науке стремятся к рациональному объяснению психических явлений, то есть к лучшему их пониманию и даже прогнозированию.

Житейские знания передаются в очень ограниченных вариантах (из уст в уста, через письма и т. п.), а научные знания передаются через специальную систему фиксации накопленного опыта (через книги, лекции, аккумулируются в научных школах и т. п.).

В житейской психологии получение знаний осуществляется через наблюдения, рассуждения или через непосредственное переживание человеком тех или иных событий. В научной психологии новые знания получаются так же в специальных исследованиях и экспериментах, а также в особых формах научного мышления и воображения (то, что называют «воображаемым экспериментом»).

Научная психология располагает обширным, разнообразным и уникальным фактическим материалом, недоступным ни одному носителю житейской психологии. Особая характеристика научного знания — его системность и упорядоченность, что позволяет каждому психологу-профессионалу ориентироваться во всем многообразии этого знания.

Но при этом, как отмечает Ю. Б. Гиппенрейтер, нельзя говорить, что научная психология непременно «лучше» житейской, так как на самом деле они взаимодополняют друг друга.

Поскольку речь идет не только о выборе психологической науки, а именно - о выборе профессии *психолог*, правомерно задать вопрос: чем принципиально отличается психолог-профессионал от «психолога-любителя»? Проблема в том, что и на «любительском» уровне многие люди (и даже подростки) оказывают друг другу помощь в решении жизненных вопросов и часто делают это достаточно эффективно. Вот и спрашивается, зачем же тогда нужны специалисты-психологи? Такой вопрос может стать стержневым для будущего психолога.

Условно можно выделить следующие *принципиальные отличия психолога-профессионала от «психолога-любителя»*:

1. Наличие теоретической базы у специалиста, где главное систематизированные, обобщенные представления о психике и психологии. У «любителя» могут быть достаточно обширные психологические знания.

Например, он накопил себе множество книг и даже прочитал их, но он часто не имеет общей картины, хотя может «красоваться» в каких-нибудь компаниях познаниями, своей «эрудицией»

К сожалению, огромное количество многообразных, но не систематизированных знаний можно сравнить с «кучей мусора», где каждая отдельная «баночка-скляночка» даже по-своему красива, но вместе они образуют «кучу хлама», которым сложно пользоваться в понимании окружающих жизненных, проблем. Даже отдельное, конкретное психологическое знание часто остается непонятым до конца, пока оно не будет соотнесено с другими знаниями, и особенно это важно в психологии, где по сравнению с другими науками еще очень далеко до полной «четкости» и

«понятности» Поэтому специалист-психолог просто вынужден иметь обобщенную ориентировку в многообразном и проблемном психологическом знании (а не просто знать отдельные «случаи» и явления, забавные «истории» и «факты», а также правильно произносить некоторые «экзотические» фамилии известных авторов).

2. Опора специалиста на метод научного познания, позволяющий ему не только ориентироваться в многообразных научных проблемах, но и уметь находить их для себя там, где обыватель их просто не способен увидеть. Без метода научного познания психолог, даже обладающий многообразным систематизированным знанием, часто оказывается бессильным что-либо понять в проблемах окружающего мира. Получается ситуация, когда знания «вроде бы и есть», но «помочь они никак не могут»... Чем-то это напоминает ситуацию с теми молодыми ребятами («качками»), которые считают, что для жизненного успеха важно «накачать свои мускулы», а там «видно будет», но в итоге получается, что «сила без ума» так и оставляет этих ребят, в лучшем случае, «телохранителями» и «шестерками» различных «боссов».

В случае с «всего лишь эрудированным» психологом мы могли бы сказать, что имеем дело с психологическим «качком», напигованным различными знаниями, но неспособным (без научного метода) использовать их для ориентировки в профессиональных психологических проблемах.. Как отмечал выдающийся отечественный педагог С. И. Гессен, задача высшего образования «заключается не в том, чтобы сделать человека умнее..., но в том, чтобы сделать его ум культурнее, облагородить его прививкой ему метода научного знания, научить его ставить научно вопросы и направить его на путь, ведущий к их решению»). Метод научного познания может быть использован специалистом применительно и к самому себе, и к своей научно-практической деятельности, что составляет основу для его профессиональной рефлексии, то есть «видения себя со стороны» (основу методологической базы психолога).

3. Использование специалистом специальных разработанных в психологии средств — методик, то есть научно обоснованных и подтвердивших себя на практике конкретных способов деятельности, направленных на достижение определенной цели научной, диагностической, формирующей. Суть методики в том, что она расширяет возможности исследователя (эмпирика и даже теоретика) и практика. Если любитель в основном опирается на свои имеющиеся таланты (обаяние, опыт и т. п.), то специалист в случае необходимости как бы компенсирует возможное отсутствие у себя некоторых талантов удачно выбранной методикой.

Например, по природе «скучный» и даже «неинтересный» (в обыденном и часто несправедливом значении этого слова, то есть недостаточно яркий в общении) психолог должен «произвести впечатление» на какую-то аудиторию, то есть установить с ней эмоционально-доверительный контакт или попросту «понравиться» этой аудитории. Имеющихся талантов и способностей у него для этого явно недостаточно, и тогда он выбирают какую-то интересную игровую процедуру, интригующее упражнение или рассказывает какую-то интересную историю (преподаватели называют их байками»), после чего

аудитория может даже сказать о таком психологе «Какой он интересный (веселый, обаятельный и т. п.)»

Конечно, и «любитель» может использовать различные методики, взятые из доступных книг, но часто эти методики используются «любителем» необоснованно (неадекватно решаемым практическим или исследовательским задачам) — это скорее «игра в настоящую психологию». А вот для специалиста важно выбирать методики, адекватные поставленным задачам, но для этого он должен ориентироваться во всем многообразии имеющихся психолого-педагогических средств работы с разными группами клиентов.

4. Особая ответственность психолога-профессионала. Если «любитель», помогая своим знакомым, обычно берет всю ответственность «на себя» (и многим людям это нравится, так как снимает ответственность с них самих), то задача профессионала более сложная — постепенно формировать чувство ответственности у консультируемых клиентов (и не всем это нравится, что значительно затрудняет работу настоящего психолога).

5. Психолог-профессионал поддерживает связь со своими коллегами, а также с бывшими сокурсниками, преподавателями, со смежными специалистами и т. п. Все это позволяет специалисту постоянно быть в курсе событий (своевременно узнавать о новинках психологии), обмениваться опытом благодаря деятельности психологических профессиональных сообществ и через неформальные контакты, наконец, просто получать морально-эмоциональную и содержательную профессиональную поддержку и помощь в случае каких-то неудач и трудностей. Естественно, всего этого лишен психолог-«любитель».

6. Наличие у психолога-профессионала документа о психологическом образовании. Несмотря на то, что это отличие, казалось бы, формально (и действительно, некоторые «профессионалы» все-таки могут уступать по многим позициям даже «любителям»), но для большинства клиентов очень небезразлично, кто их консультирует, «настоящий» психолог или «не настоящий»... Кроме того, в большинстве случаев получение диплома все-таки предполагает определенные усилия от студента и совсем уж «даром» редко кому достается, то есть диплом служит знаком профессионализма.

7. Особый профессиональный такт и следование профессионально-этическим нормам у психолога-профессионала. «Любитель» часто бывает, невоспитан, в разговоре перебивает другого человека и, главное, лишает его права самостоятельно решать свои проблемы (главный лозунг «эффективного» «любителя» — «Будь спокоен! Положись на меня!»), «Но и не мешай, не перечь мне!»...). Задача же хорошего психолога — создать условия для самостоятельного решения клиентом своих жизненных сложностей, а в идеале — научить его вообще обходиться без психолога, как бы парадоксально это ни казалось... Именно в этом проявляется настоящее уважение к личности клиента, основанное на вере в его собственные возможности быть субъектом решения своих проблем. Еще древние говорили: *«Важно не просто накормить голодного рыбой, важно самого его научить ловить рыбу».*

8. Способность к профессиональному развитию и саморазвитию психолога-профессионала. Конечно, и «любитель» может ходить по книжным магазинам,

покупать и читать книги о психологии и т. п., но, как уже отмечалось, его саморазвитие часто носит бессистемный характер, хотя усердия и желания может быть достаточно много. А вот психолог-профессионал должен уметь не просто мобилизовываться для самостоятельного освоения какого-то знания или новой методики, но делать это осмысленно и, главное, систематизированно. Опыт показывает, что лучшим условием подлинного профессионального саморазвития является увлеченность какой-то идеей. И тогда обнаруживаются настоящие «чудеса»: книга, которую раньше не мог прочитать в течение двух-трех месяцев, «вдруг» осваивается буквально за один-два вечера. Читать же «умные книги вообще» часто бывает неэффективно это, скорее всего, также «игра в науку».

9. Развитая профессиональная психогигиена труда у психолога-специалиста. Перед «любителем» обычно не стоит проблема сохранения своего здоровья при оказании другим людям психологической помощи, ведь это не является основным делом «любителя», и он просто не успевает истощиться эмоционально и психически (хотя и у «любителей» бывают исключения). А психолог иногда за одну полуторачасовую консультацию может истощиться так, что на восстановление сил потребуются несколько часов. К сожалению, в самой психологии (и в медицине) вопросам сохранения психического здоровья психологов уделяется пока еще недостаточно внимания; поэтому сам психолог-профессионал просто вынужден быть психотерапевтом для самого себя, иначе есть риск самому оказаться «пациентом» соответствующих учреждений.

Здесь речь идет не только о психическом здоровье, но и о физическом. Отношение психолога к своему здоровью в целом чрезвычайно важно с профессиональной точки зрения. Поддержание хорошей физической формы делает психолога более работоспособным и устойчивым к различным стрессовым ситуациям, которых в профессиональной деятельности немало. Кроме того, психолог, хочет он того или нет, часто выступает для тех, с кем работает, некоторой «моделью оптимального человека»; на него ориентируются; стало быть, он должен чувствовать ответственность и в этом плане.

10. Важная характеристика психолога-профессионала- осторожное и критичное отношение к существующим и на рождающимся в немалых количествах новым методам, претендующим зачастую на то, чтобы считаться психологическими, но при этом базирующихся на системах представлений, таковыми исторически не являющихся и чаще всего в той или иной мере популистских в своих приложениях. Речь идет об астрологии, хиромантии, дианетике и подобном. Мы говорим не о том, что эти направления недостойны внимания психолога; напротив, знать основы названных (и многих других) подходов нужно хотя бы потому, что они составляют значительную часть современной мифологии и часто входят в индивидуальные представления и язык клиентов. Кроме того, в практике эзотерических и мистических направлений возникают явления, нуждающиеся в психологическом объяснении, но пока что его не находящие не случайно многие психологи уделяют серьезное внимание так называемым «особым состояниям сознания».

Таким образом, существует несколько точек зрения на понятие профессии,

выше они рассмотрели точку зрения известного психолога Е.А. Климого на различные аспекты профессии. Также нами был выделен ряд характеристик профессий. И, наконец, мы рассмотрели основные принципиальные отличия научной психологии от житейской. Однако, как отмечает Ю. Б. Гиппенрейтер, нельзя говорить, что научная психология непременно «лучше» житейской, так как на самом деле они взаимодополняют друг друга. Точно также и психолог-любитель хоть и отличается по многим критериям от профессионального психолога, все же помогает людям, не имеющим возможности обратиться к профессиональному психологу, решить хотя бы часть его проблем самому.

Тема 2: Представление о практической психологии

Цель: сформировать общее представление практической психологии

Литература:

Основная:

1. Григорович Л.А. Введение в профессию «психолог», М.: Гардарики, 2004, 192с

2. Карандашев В.Н. Психология. Введение в профессию, М.: Академия, 2005, 383с

Дополнительная:

1. Базылевич Т.Ф. Введение в профессию 1998, М.:Союз, 42с

2. Вачков И.В. Введение в профессию «психолог»/ред. И.Б. Гриншпун, М.: МОДЭК, 2003, 464с

План занятия:

1. Понятие о психологической информации и способах ее получения

2. Модель профессиональной деятельности практического психолога

3. Понятие о социальном заказе на работу практического психолога

Глоссарий: психологическая информация, Я-концепция, социальный заказ

Понятие о психологической информации и способах ее получения

Что такое информация о человеке? Это могут быть конкретные знания о конкретном человеке, это могут быть и знания о его близких, о социальной и экономической обстановке, его окружающей, это могут быть знания, характеризующие его как биологическое существо и т. п. Все эти знания позволяют судить о поле, возрасте, способах мышления человека, его чувствах и желаниях, о его возможностях действовать в окружающем мире. О человеке говорят и предметы, созданные и используемые им.

Есть очень интересная точка зрения на происхождение человеческой истории, высказанная академиком Б.Ф. Поршневым. Она основана на понимании материальных потребностей человека, его нужды в конкретных предметах или свойствах этих предметов: остром ноже, длинном копье, емком сосуде и т. п.

Б.Ф. Поршнев утверждает и убедительно показывает, что норма

поведения каждого человека в первобытном обществе состояла в том, что он раздаривал результаты своего труда. Другими словами, производя больше, чем было нужно для восстановления сил, затраченных на производство, человек стремился угостить и одарить других. «Отдать» — это норма отношений в первобытном обществе, это форма воздействия на другого человека с помощью добытого из природной среды продукта, средства обеспечения жизненных благ.

Этот продукт — пища, орудие, одежда — выполнял роль регулятора человеческих отношений, так как он нес в себе особый род влияния человека на человека, в котором проявляется индивидуальность каждого из них. Это могло выглядеть как такой монолог:

— У меня есть острый камень. У тебя нет. Мне его не надо, возьми его себе. А может быть, такой:

— Возьми орех.

— Беру. Хороший орех. А ты возьми мой банан.

Здесь предметы выполняют свою суггестивную функцию, то есть регулируют отношения людей с помощью известных им функций предметов. И острый камень, и орех, и банан не просто попали в поле восприятия человека, а они создали соответствующее отношение, которое может быть передано через этот предмет другому человеку. В первом монологе — это отношение заинтересованности-незаинтересованности в предмете, во втором диалоге — это отношения взаимной приязни, проявляемые через обмен продуктами.

Человек может сам проявить отношение к предмету, увидеть в нем и потребности других людей в качествах предмета — в его вкусе или остроте, как в наших примерах, но это возможно, по мнению Б.Ф. Поршнева, только потому, что раньше это отношение было проявлено к предмету и его свойствам другими людьми. Те же качества острого камня или вкусного ореха определили его отношение с другим человеком, только позже оно становится его индивидуальным отношением, которое будет применяться как воздействие на другого человека.

Это известный закон развития высших психических функций, сформулированный Л.С. Выготским, который говорит о том, что каждая психическая функция была раньше разделена между людьми, а затем стала способом самоорганизации одного человека.

Чтобы был установлен предел стремлению первобытного человека отдавать и дарить произведенное им, общество создало специальные нормы для регуляции пределов дарения. Это привело к тому, что появилось множество человеческих общностей, обособленных друг от друга по разным, даже случайным, признакам. Общие нормы регуляции процесса отдавания произведенных благ объединяли их и одновременно ограничивали от других общностей. Эти общие нормы и фиксировались в едином для общности людей языке, который выполнял главную функцию — воздействие на другого человека.

Из изложенной выше гипотезы академика Б.Ф. Поршнева можно выделить следующие особенности информации о человеке: она создана

другими людьми и передана человеку через предмет или слово; цель передачи этой информации — воздействие, изменение действий человека; эта информация объединяет человека с одними людьми и одновременно разъединяет с другими.

Итак, важнейшее свойство информации об индивидуальности человека — она создана другими, передается ему и после усвоения становится основой саморегуляции. Однако психологическая информация принимается человеком от других людей через воздействие их на него. Это воздействие имеет разную силу: от минимальной — только слегка меняющей рисунок действий, до максимальной — разрушающей необратимо действия человека.

Таким образом, есть возможность описать важнейшее свойство психологической информации — она динамична, каждый ее элемент требует соотнесения с более широким контекстом — прошлым, будущим, настоящим сообщаемой информации. Это не случайно, так как содержательно психологическая информация предполагает воздействие, а оно должно быть, как любое действие, спланировано, в нем обязательно есть, говоря словами И.И. Бернштейна, «модель потребного будущего».

Воздействующий человек вносит в этот текст свое понимание, свой подтекст, который будет определять его представление о целях и перспективах воздействия на другого человека. Так воздействующий человек осуществляет отбор содержания в тексте. Конкретным примером этого может быть реакция взрослого человека на грязную одежду ребенка. «Неряха, опять измазался!», «Что с тобой произошло?» или «Расскажи, что с тобой было?» или «Давай помогу почистить платье». Это разное избирательное реагирование воздействующего человека на текст — грязную одежду ребенка.

Таким образом, информация о себе, которую получит ребенок через реакцию взрослого, определяет не только характер воздействия взрослого, но и контекст и подтекст этого воздействия, который он сможет создать своей реакцией на слова взрослого.

Относительно статичные, фиксированные во времени моменты воздействия человека на человека можно описать с помощью модальностей: «я думаю», которая всегда предметна, ориентирована на свойства или свойство предметов мира человека. Другая модальность — «я чувствую» — отражает отношение человека.

Введенные нами модальности — «я могу», «я хочу», «я думаю», «я чувствую» — позволяют описать и систематизировать информацию, которую получает и использует воздействующий на другого человека человек. В то же время, согласно закону Л.С. Выготского о происхождении высших психических функций, в этих же модальностях она может быть описана и реагирующим на воздействие человеком.

Анализ способов получения знаний о другом человеке показывает, что на сегодняшний день можно выделить четыре относительно независимых реальности жизни, в которых представлено это знание.

Во-первых, это конкретные знания о людях, которые человек получил в процессе своей жизни. Он проверил их на истинность и достоверность

событиями своей индивидуальной судьбы, другого критерия нет. Человек применяет эти знания в воздействии на других людей, на конкретного человека и таким образом делает их доступными для окружающих. Эти знания можно назвать житейскими, а основанное на них воздействие на человека — житейской психологией. В этом смысле каждый из нас обладает таким знанием, проверенным на достоверность личными переживаниями. Эти знания, такие, как любовь, носят своего рода эталонный характер, ограничивая или расширяя рамки возможного воздействия на другого человека.

Во-вторых, это обобщенные знания о людях, которые человек получил в относительно замкнутой группе людей— семье, производственном коллективе, школьном классе и т. п. Это знание проверено на истинность, достоверность жизнью этой группы, входит в систему ее ценностей как регулятор отношений между членами этой группы и всей группы с другими общностями людей.

К отдельному человеку эти знания применяются через систему группового воздействия, в свою очередь, он сам использует их как материал для саморегуляции, при взаимодействии в группе и с другими общностями людей.

Материал такого рода знания широко представлен в вариантах речевых стереотипов и стереотипах воздействия, существующих в группах. В известном смысле сюда относятся ритуалы, обряды, традиции и также пословицы и поговорки, содержащие знания о других людях.

Эти знания можно назвать обыденными, а основанное на них воздействие на другого человека — обыденной психологией, которая позволяет предвидеть последствия поведения человека в относительно замкнутой группе людей.

В-третьих, это обобщенные знания о людях, которые получены относительно небольшой группой людей— ученых, поставивших своей целью получить обобщенное, закономерное, достоверное знание о людях, специально проверенное на истинность и достоверность. Эти ученые — психологи и представители смежных наук о человеке, в первую очередь, естествознания,— пользуются специальными приемами получения достоверного знания, которые называются методами науки. Для них очень важно обсуждение вопроса о соответствии методов науки и ее предмета.

Итак, обобщенное, закономерное знание о человеке полученное группой людей-ученых, проверивших это знание на достоверность с помощью специальных методов, может быть названо научным или академическим. Организуемое на его основе воздействие на человека представляет собой академическую психологию.

Надо сказать, что с момента своего появления на свет научная, академическая психология переживала не один глубокий кризис, связанный с поисками своего предмета исследования и соответствующих ему методов. Иллюстрацией этого может служить вся история психологии от В. Вундта до наших дней. На сегодняшний день любой ученый начинает с уточнения предмета своей науки, который кажется таким очевидным и тем не менее бесконечно сложным для изучения.

Относительная замкнутость круга ученых, изучающих человека, неоднозначность в описании и интерпретации фактов жизни человека приводят

к тому, что общественный интерес к их работам сравнительно невысок. Достаточно в этом плане посмотреть на тиражи научных психологических журналов, выпускаемых в СНГ, которые очень невелики.

В то же время в обществе всегда была и есть острая потребность в информации о человеке, которая удовлетворялась бы на уровне житейской или обыденной психологии.

Специфический язык науки о человеке делал ее малодоступной для людей, занятых практическим воздействием на других, в первую очередь, это представители педагогических и других, ориентированных на человека, профессий.

Трудности определяются прежде всего, тем, что они видят конкретного человека сквозь призму своего профессионального подтекста, сужающего видение человека до нескольких, если не до одного, качеств. Так, для врача другой человек- больной, для учителя- ученик, для актера- зритель, для парикмахера- клиент, для продавца- покупатель и т. п. Это приводит к невольному искажению любой обобщенной, закономерной, научной информации о человеке или переводит воздействие на другого человека на уровень житейской или обыденной психологии.

Итак, смысл и цель академической психологии- получение закономерного, достоверного знания о человеке. Это знание является отчужденным от жизни самих ученых, так как проверяется на достоверность не их личными судьбами и переживаниями, а специальными научными методами, которые имеют значение для относительно небольшой группы людей- ученых.

Это обобщенное, закономерное знание может быть долгое время невостребованным, если в обществе нет заинтересованности в организации обоснованного и целенаправленного воздействия на группы людей или на отдельного человека. Вот тогда и возникает необходимость использовать это знание. Однако его особенность состоит в том, что оно требует специального «перевода» на язык непосредственного воздействия. Появляется потребность в специальных средствах такого «перевода», чтобы в процессе конкретизации обобщенного знания не было потеряно его главное качество — достоверность.

Таким образом, достоверное, обобщенное знание о человеке, само по себе существующее в культуре в виде научных текстов, не может стать содержанием информации о другом человеке. Оно должно быть трансформировано особым образом. Каким?

Ответ на этот вопрос дает анализ ситуации появления в психологической науке нового направления — практической психологии. В отечественной психологии время появления этой отрасли психологии насчитывает несколько лет, достаточно посмотреть психологические журналы пятилетней давности, там нет еще такой рубрики.

В целом появление практической психологии можно связать с формированием социального заказа на обоснованное воздействие на человека и группы людей. Это вызвано тем, что по мере развития общества резко возросла зависимость больших групп людей от действий одного человека и относительно небольших групп людей (например, ученых-атомщиков или экологов). Решения

и действия одного человека или группы людей ведут к последствиям, измеряемым в пределах не только одной страны или ряда стран, но и в масштабе планеты. Достаточно вспомнить аварию на ЧАЭС или решение вопроса о войне с Ираком.

Отсюда и возрастание общественного интереса к проблемам человека, его индивидуальности, к возможностям воздействия на человека. Эти обстоятельства и привели к созданию практической психологии, предметом изучения которой является индивидуальность, неповторимость человека и конкретных обстоятельств его жизни. При этом практическая психология ставит своей задачей не только изучение индивидуальности человека, но и обоснование воздействий на него с целью проявления возможностей человека.

Чтобы получить знание об индивидуальности человека, практический психолог должен обладать обобщенным знанием, которое он будет использовать, исследуя конкретную жизненную ситуацию конкретного человека. Это обобщенное знание о человеке, научное, достоверное обеспечит ему рефлексии на содержании своего житейского опыта и позволит пользоваться критериями научной, а не житейской психологии, при анализе индивидуальности человека и конкретных обстоятельств его жизни.

Таким образом, информация о человеке, которую получает и использует практический психолог, это конкретные знания о конкретном человеке, полученные на основе обобщенной научной теории.

Обобщенная научная теория — это способ мышления практического психолога о человеке. Способ, который, в отличие от житейской психологии, может быть выделен и проверен на достоверность.

Таким образом, психологическая информация, полученная в практической психологии, дополняет и уточняет обобщенное психологическое знание; в свою очередь, она обеспечивает обоснование для воздействия на человека в работе практического психолога.

Модель профессиональной деятельности практического психолога

Необходимость обсуждения этого вопроса связана прежде всего, на наш взгляд, с тем, что работа практического психолога очень специфична своим предметом — индивидуальностью человека. Специфичность проявляется и в том, что сам психолог тоже выступает как индивидуальность, как человек, имеющий на нее полное право. В этом смысле возникает множество проблем, связанных с социальным статусом профессии практического психолога. Например, проблема критериев эффективности его работы, уровня его квалификации, в конечном счете — проблемы подготовки практических психологов.

Опыт работы практических психологов позволяет выделить и описать десять основных качеств работы квалифицированного психолога, которые существенно отличают его профессиональную деятельность от работы неквалифицированного психолога.

Итак, основные качества профессиональной деятельности квалифицированного психолога и их отличия от деятельности неквалифицированного психолога:

1. Цели психологической помощи

Квалифицированный психолог ориентирует клиента в его целях, дает человеку возможность найти максимально возможное число вариантов поведения. Квалифицированный психолог рассматривает своего клиента и его цели как цели потенциально культурно-продуктивной личности, то есть личности, способной к жизни в контексте культуры, обладающей чувством перспективы, необходимым уровнем рефлексии для проявления разнообразных подходов к проблемам своей жизни. Другими словами, квалифицированный психолог рассматривает цели психологической помощи как новые возможности клиента, которые он должен выявить во взаимодействии с ним.

Неквалифицированный психолог преследует свои цели, использует клиента для реализации своих склонностей. Например, психолог может демонстрировать клиенту свою исключительность как носителя профессии, подчеркивая постоянно свою компетентность как психолога. Или будет дискредитировать все высказывания клиента своими суждениями, которые направлены на обесценивание переживаний клиента, и т. п. Неквалифицированный психолог цели психологической помощи формирует на основе своей личной Я-концепции, поэтому игнорирует Я-концепцию клиента, не может дать ему направление и поддержку в совершенствовании Я-концепции.

2. Отклики или реакции практического психолога в ситуации профессиональной деятельности

Квалифицированный психолог может найти множество реакций — вербальных и невербальных — на широкий спектр ситуаций и проблем.

Неквалифицированный психолог обладает типичным стилем поведения, не имеет адекватного ситуации отклика, склонен фиксироваться на одном или нескольких откликах.

Квалифицированный психолог, реагируя на ситуацию, избегает оценочных суждений по поводу действий клиента. Для неквалифицированного психолога существуют шаблонные оценки действий клиента.

3. Мировоззрение (концепция) практического психолога

Квалифицированный психолог понимает сложность предмета своего исследования и воздействия на индивидуальность человека, понимает невозможность описания и исследования его в рамках одной концепции, поэтому стремится понять и использовать в работе множество концепций.

Неквалифицированный психолог не имеет ясной концепции, не рефлексировывает на предмет своей практической деятельности, ограничивает свою работу рамками какой-то одной концепции. Часто происхождение содержания этой концепции ему неясно.

4. Культурная продуктивность практического психолога

Квалифицированный психолог способен к выработке множества мыслей, слов и моделей поведения в своей культуре и в рамках других культур. Его индивидуальная и культурная эмпатия, наблюдательность являются основой для культурной продуктивности. Это позволяет ему присоединиться к миру клиента и идти вместе с ним по пути решения проблемы. Это позволяет

квалифицированному психологу обрести понимание жизненного пути, отличного от собственного. Таким образом, квалифицированный психолог осуществляет культурную продуктивность не на основе своей Я-концепции, а на основе своего отношения к профессии практического психолога, которая предполагает высокую культурную продуктивность за счет рефлексии на содержание профессионального взаимодействия с клиентом.

Неквалифицированный психолог способен работать только в рамках одной культуры, которую он понимает через содержание своей Я-концепции, себя, свою культурную продуктивность неквалифицированный психолог рассматривает как проявление общекультурной нормы, стандарта поведения.

5. Конфиденциальность в работе квалифицированного психолога есть всегда. Он четко рефлексировывает на содержание психологической информации и ее значимость для клиента. Он может и должен проводить четкое разграничение Заказчика психологической информации, Клиента и Пользователя психологической информации. Квалифицированный психолог понимает меру ответственности всех участников ситуации его профессиональной деятельности и владеет юридическими нормами регуляции ответственности.

Неквалифицированный психолог нарушает правило конфиденциальности, склонен к распространению психологической информации, не заботится о ее хранении и передаче.

6. Ограничения в деятельности практического психолога

Квалифицированный психолог постоянно рефлексировывает на содержание своей профессиональной деятельности, реально оценивает свои возможности и Уровень квалификации, понимает и принимает ограничения своих возможностей, проводит совместную работу с коллегами и представителями смежных специальностей — психиатрами, врачами-терапевтами, психоневрологами, нейропсихологами и др. Квалифицированный психолог адекватно относится к проблеме профессионального роста как к необходимости постоянного профессионального взаимодействия с коллегами. Для квалифицированного психолога ответ клиенту: «Нет, я не работаю над этими вопросами» — не является показателем его профессиональной некомпетентности, а наоборот, ограничения и их обоснование как для клиента, так и для себя являются источником профессионального роста практического психолога.

Неквалифицированный психолог работает без ограничений, берется за любую проблему, любой метод без необходимой профессиональной рефлексии на ситуацию его применения. Он не желает работать с другими профессионалами, ориентируясь только на свои переживания, свою Я-концепцию как источник психологической информации и критерий ее достоверности. Отношение к своей профессии для неквалифицированного психолога включено в его Я-концепцию и не является специальным предметом рефлексии. Его позицию в этом плане можно обозначить так: «То, что я делаю как психолог, всегда правильно, так как я так считаю».

7. Межличностное влияние в работе практического психолога

Квалифицированный психолог понимает, что его реакция влияет на клиента и наоборот — реакции клиента влияют на него самого. Он осознает это влияние и во взаимодействии с клиентом его специально выделяет, фиксируя как свои чувства, мысли, желания и возможности, так и чувства, мысли, желания и возможности клиента. Квалифицированный психолог это делает путем пересказа переживаний клиента, в виде открытых и закрытых вопросов и т. п. Существенно важно, что все эти виды воздействия на клиента показывают межличностное влияние, то есть показывают изменение в мыслях, чувствах, желаниях и возможностях как клиента, так и психолога.

Для неквалифицированного психолога характерно отсутствие понимания межличностного влияния, он склонен видеть в действиях клиента отражение своих прямых воздействий. Таким образом, квалифицированный психолог не выделяет содержание своей Я-концепции и степень ее включенности во взаимодействие с клиентом.

8. Человеческое достоинство в работе практического психолога является самоценностью. Для квалифицированного психолога уважение достоинства клиента является аксиомой, которая определяет его честность в общении с клиентом при получении, использовании и передаче ему психологической информации. Одна из сторон работы квалифицированного психолога проявляется в этом смысле в том, чтобы в адекватной для клиента форме сообщить ему психологическую информацию — проблемы адекватного для клиента словаря психологической информации.

Для неквалифицированного психолога неуважительное, даже оскорбительное отношение к клиенту не является предметом профессиональной рефлексии, он склонен приписывать своей профессии сверхзначимость, которая позволяет относиться к другим людям с позиции сверху.

Для неквалифицированного психолога нет специальных профессиональных проблем в получении и передаче психологической информации, чаще всего для этого он использует псевдоквалифицированный жаргон или перегружает свою речь специальными терминами, подчеркивая исключительность своей профессии.

9. Обобщенная теория в работе квалифицированного психолога занимает особое место. Это обобщенное научное знание, на содержание которого он активно рефлексировал в ходе своей работы, постоянно осваивает новые теории и подходы. На их основе квалифицированный психолог создает и развивает собственную концепцию психологической помощи. Он может стать приверженцем какой-то одной теории, но постоянно открыт для освоения нового знания, для восприятия альтернативных точек зрения, стремится к системному подходу в своей практической работе.

Неквалифицированный психолог привязан к одному подходу, не размышляет об альтернативах, у него всегда оценочное, практическое отношение к любым возможным точкам зрения. Он отвергает их, ориентируясь на известный ему подход, который не анализирует как систему, а принимает в качестве аксиоматической посылки. Другими словами, обобщенная теория

неквалифицированного психолога не является его личным способом мышления, который он мог бы и хотел бы совершенствовать.

10. Отношение к обобщенной теории квалифицированного психолога характеризуется тем, что он рассматривает теорию как отражение реальности, он видит в ней манеру мышления, вытекающую из его культурной и половой принадлежности. Он рассматривает теорию как способ мышления, который может совершенствоваться и меняться в зависимости от культурной и половой принадлежности человека. Исходя из этого, отношение квалифицированного психолога к любой теории основано на выделении в ней моментов, как отражающих реальность психической жизни человека, так и реальность культурной и половой принадлежности автора теории, отражающего эту реальность в своей манере мышления.

Неквалифицированный психолог игнорирует способы мышления авторов различных теорий, не выделяет предмета теории и способа мышления автора. Для него нет проблемы соотношения своей теории и теорий других авторов.

Описанные выше качества профессиональной деятельности практического психолога позволяют утверждать, что у квалифицированного психолога принципиально отличная от неквалифицированного психолога исходная точка в понимании и получении психологической информации о клиенте. Позиция квалифицированного психолога основана на профессиональной рефлексии, позиция неквалифицированного психолога основана на его Я-концепции. Это различие позиций, то есть исходных оснований для построения взаимодействия с клиентом, можно, на наш взгляд, зафиксировать в виде следующих обобщенных формул:

ПКП = (обобщ. теория; Я-психолог; Я-концепция), где ПКП — позиция квалифицированного психолога, которая определяется его рефлексией на обобщенную теорию, его отношение к своей профессии и рефлексией на содержание Я-концепции.

Тогда как позиция неквалифицированного психолога (ПНК) может быть описана, на наш взгляд, в виде такой формулы:

ПНП = (Я-психолог, Я-концепция), где содержание взаимодействия с клиентом определяется отношением к профессии и содержанием Я-концепции практического психолога.

Описание в виде этих формул позволяет выделить тот очень сложный момент в работе квалифицированного практического психолога, который по степени сложности приближает ее к работе режиссера или летчика-испытателя, — это необходимость постоянной профессиональной рефлексии во взаимодействии с клиентом, а значит, постоянного напряжения, требующего точности профессионального действия для оказания эффективной психологической помощи.

Понятие о социальном заказе на работу практического психолога

XX век характеризуется возрастанием влияния одного человека или группы

людей на жизнь очень большого числа людей.

Общественное осознание значимости одного человека, его уникальности

и неповторимости в нашей стране происходит буквально на наших глазах. Как известно, осознание начинается там, где возникает затруднение. Этот известный психологический закон применительно к социальной ситуации нашей жизни может быть представлен примерно так: возникли затруднения в общественном управлении человеком; кризис всего общества в распаде семей, в неэффективности народного образования, в неэффективности производства. Другими словами, человеку, людям предлагают делать «как надо», а они так не делают или делают с точностью до наоборот.

Общественное осознание ценности человеческой индивидуальности еще только происходит сегодня на наших глазах. «Все люди разные», «Каждому свое назначение в жизни» и т. п. — эти простые психологические реальности встречают огромное общественное же сопротивление идеям о равенстве всех членов общества, о необходимости общественного обеспечения этого равенства, понимаемого, по сути, как тождество способностей и возможностей людей.

Эта противоречивость общественного сознания будет сопровождать практического психолога на всем протяжении его работы как неконкретность представлений окружающих о содержании его работы, как абсолютизация его профессиональных возможностей, как сверхкритическое отношение к результатам и процессу его работы и т. п.

Социальный заказ на профессию практического психолога формируется не в науке. Скорее социальный заказ на профессию практического психолога осознается и формулируется в публицистической и научно-популярной литературе, анализирующей проблемы современного человека. О необходимости конкретного психологического знания о человеке начинают говорить и представители смежных практических областей: учителя, врачи, юристы. Им это знание необходимо, так как они не могут решать главную задачу своей профессии - целенаправленно воздействовать на человека.

Вот в этих двух сферах и рождается доступное общественному сознанию представление о содержании профессиональной деятельности практического психолога, человека, который мог бы получить объективные данные об индивидуальных особенностях внутреннего мира человека. Требование дела одно — объективные, достоверные данные об индивидуальности человека.

Феномен ожидания человека, устраивающего жизнь других людей, заботящегося об их благе за них самих — один из распространенных феноменов, в котором проявляется социальный заказ на профессию практического психолога.

Отсюда возникает множество сложностей в получении, передаче и использовании психологической информации в работе практического психолога — сложностей, связанных с постоянным возвращением своим клиентам, представителям смежных специальностей и просто общественности, того содержания психологической информации, в котором представлена ее уникальность и конфиденциальность. Если говорить кратко, то практический психолог своей реальной работой возвращает нашему обществу утраченную ценность — общественную ценность индивидуальности человека.

Можно сказать, что социальный заказ на работу практического психолога ориентирован на те группы населения, которые не являются психически больными людьми (ими занимаются врачи-психиатры), а относятся к категории психически нормальных людей, способных потенциально к проявлению ответственности за свою индивидуальность. В то же время практический психолог не нужен аутентичной, свободной личности, обладающей высокой культурной продуктивностью, способной нести юридическую и моральную ответственность за свою индивидуальность.

Кто же является клиентом практического психолога? Клиентом является человек (взрослый или ребенок), который сообщает психологическую информацию, то есть передает практическому психологу знание о себе или о других людях. При сообщении этого знания он предполагает или реально указывает свою роль в происхождении этого знания. Он считает себя прямо или косвенно ответственным за содержание этой психологической информации.

Если воспользоваться другим определением, то клиент — это человек, который включен в процесс получения психологической информации. Эта «включенность» мешает ему увидеть главное в психологической информации — критерии ее достоверности, отразить способы ее получения. Работа практического психолога и направлена на изменение отношения клиента к содержанию и способам получения психологической информации.

Заказчик сообщает практическому психологу информацию. При этом он не видит своей роли в ее происхождении, он не считает себя ответственным за ее происхождение. Отчужденность от психологической информации приводит к тому, что заказчик стремится переложить на психолога ответственность за возможное использование этой информации.

Особенность работы практического психолога состоит в том, чтобы в ситуации принятия заказа определить, с кем он имеет дело — с заказчиком или с клиентом. Для решения этого вопроса психологу приходится выполнять одну очень важную роль, которую можно было бы обозначить как роль психолога-следователя. Суть ее состоит в том, чтобы с высокой степенью достоверности воспроизвести происхождение психологической информации, с которой он собирается работать. Для этого он должен обладать соответствующими профессиональными навыками, позволяющими определить происхождение психологической информации, среди этих навыков главный — это навык ведения интервью с клиентом или заказчиком. На его особенностях мы остановимся в следующих главах.

Восстановление последовательности событий, порождающих психологическую информацию, предполагает введение контекста и подтекста в текст, сообщаемый психологу. Это структурирует ситуацию взаимодействия психолога и клиента и позволяет решить еще один важный вопрос — вопрос о пользователе психологической информации. Другими словами, вопрос о том, кому и с какой целью может быть передана полученная информация.

В отношении психологической информации о детях до 14 лет этот вопрос решается однозначно — психологическая информация сообщается людям, которые несут ответственность за ребенка, то есть его родителям. Родители по

своему усмотрению могут использовать эту информацию.

В отношении взрослых людей вопрос о пользователе психологической информации решается так: взрослому человеку сообщают содержание психологической информации и ее назначение, а также критерии оценки содержания психологической информации с точки зрения заказчика на нее. Таким образом, клиент имеет возможность сопоставить свои данные с требованиями и может увидеть их соответствие или несоответствие. Сообщение психологической информации в любом случае носит безоценочный характер, предполагает адекватный для клиента язык ее передачи, при этом соблюдается главный принцип работы практического психолога: «не навреди».

Таким образом, можно подвести итог нашей лекции. Мы узнали, что чтобы получить знание об индивидуальности человека, практический психолог должен обладать обобщенным знанием, которое он будет использовать, исследуя конкретную жизненную ситуацию конкретного человека. Это обобщенное знание о человеке, научное, достоверное обеспечит ему рефлексии на содержании своего житейского опыта и позволит пользоваться критериями научной, а не житейской психологии, при анализе индивидуальности человека и конкретных обстоятельств его жизни.

Таким образом, информация о человеке, которую получает и использует практический психолог, это конкретные знания о конкретном человеке, полученные на основе обобщенной научной теории.

Поэтому, психологическая информация, полученная в практической психологии, дополняет и уточняет обобщенное психологическое знание; и в свою очередь, она обеспечивает обоснование для воздействия на человека в работе практического психолога.

Также мы рассмотрели отличия в работе квалифицированного психолога и психолога неквалифицированного. И мы можем выделить тот очень сложный момент в работе квалифицированного практического психолога, который по степени сложности приближает ее к работе режиссера или летчика-испытателя, — это необходимость постоянной профессиональной рефлексии во взаимодействии с клиентом, а значит, постоянного напряжения, требующего точности профессионального действия для оказания эффективной психологической помощи.

И еще одним важным моментом в нашей лекции было понятие о социальном заказе на работу. Таким образом, социальный заказ на работу практического психолога отражает осознание в обществе ценности индивидуальности человека и отношение к ней как к социальной и психологической реальности. Своей практической работой психолог уточняет этот заказ и создает условия для осознания социального статуса своей профессии.

Контрольные вопросы:

1. Что такое информация о человеке?
2. Перечислите основные особенности информации о человеке
3. Выделите важнейшее свойство психологической информации
4. Какие вы знаете способы получения информации?

5. Сколько можно выделить и описать основных качеств работы квалифицированного психолога?
6. Какое качество, по вашему мнению, наиболее важное?
7. Дайте определение социального заказа на работу практического психолога
8. Что входит в понятие социального заказа?
9. Какие проблемы психолог решает совместно с учителем?
10. Представители, какой профессии, на ваш взгляд, больше всего нуждаются в помощи психолога?

Задания для самостоятельной работы:

1. Составить схему взаимодействия психолога с учителем, врачом и социальным работником. Объяснить взаимосвязи в ней.
2. Напишите эссе на тему: Кто из специалистов наиболее востребован на рынке труда

Литература:

1. Абрамова Г.С. Введение в практическую психологию. Екатеринбург: «Деловая книга»; М.: Издательский центр «АСАДЕМІА», 1995. 224 с.
2. Вачков И.В., Гриншпун И.Б., Пряжников Н.С. Введение в профессию «психолог»: Учебное пособие / Под ред. И.Б. Гриншпуна. М.: Изд-во Московского психологосоциального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2002. 464 с.
3. Карандашев В.Н. Введение в профессию. М.: Смысл, 2000. 288 с.
4. Гриншпун И.Б. Введение в психологию. М.: Международная педагогическая академия, 1994. 152 с.
5. Жуков Ю.М. Позиции психолога-практика // Введение в практическую социальную психологию / Под ред. Ю.М. Жукова, Л.А. Петровской, О.В. Соловьевой. 3-е изд. М.: Смысл, 1999. С. 21–34.

Тема 3: Этические стандарты психолога

Цель: рассмотреть основные этические стандарты психолога

Литература:

Основная:

1. Верняева Т.А. Профессионально-личностный портрет психолога.- СПб.:СПбГУ, 1997, С. 244-248
2. Немов Р.С. Основы психологического консультирования.- М.:ВЛАДОС, 1999, С.486-489

Дополнительная:

1. Кодекс профессиональной этики психологов Общества Психологов ВНР //Вопросы психологии.- 1993.-№6.-С.130-133
2. Дружинин В.Н. Экспериментальная психология .- СПб.:Питер, 2001.-320с.

План занятия:

- 1.Этические стандарты практического психолога
2. Этические принципы психотерапевта
3. Этические принципы психологов разных стран
 - а) скандинавских психологов
 - б) американских психологов
 - в) российских психологов

Глоссарий: этика, этические принципы, конфиденциальность, психоаналитик

Этические стандарты практического психолога

Психологи вносят свой вклад в улучшение условий жизни людей и качества жизни путем исследований и распространения психологических знаний, а также, практического применения этих знаний.

Обладая этими знаниями, психологи в силу своей профессии могут способствовать благоприятным переменам в отдельных лицах, группах и организациях. Лица и группы, с которыми психологи вступают в профессиональный контакт, часто оказываются в жизненной ситуации, которая может ограничить возможность их оптимального существования и которая делает их уязвимыми и зависимыми. Сам род занятий психологов требует, чтобы они всегда помнили об этических вопросах, и именно поэтому психологи решили сформулировать профессиональные этические принципы.

Термином «профессиональные этические принципы» подчеркивается необходимость связи между высоким профессиональным и этическим уровнем в работе психолога.

Этические принципы призваны обеспечить:

- решение профессиональных задач в соответствии с этическими нормами;
- защиту людей, с которыми психологи вступают в профессиональное взаимодействие: учащихся и их родителей (лиц заменяющих), педагогов, супервизоров, участников исследований и других лиц, с которыми работает педагог-психолог;
- сохранение доверия между педагогом-психологом и клиентом;
- укрепление авторитета психологической службы среди учащихся и их родителей, педагогической общественности, всех жителей города.

Основными этическими принципами являются:

Принцип конфиденциальности.

Принцип компетентности.

Принцип ответственности.

Принцип этической и юридической правомочности.

Принцип квалифицированной пропаганды психологии.

Принцип благополучия клиента.

Принцип профессиональной кооперации.

Принцип информирования клиента о целях и результатах обследования.

Принцип морально-позитивного эффекта профессиональных действий психолога.

Данные принципы согласуются с профессиональными стандартами, принятыми в работе психологов Российской Федерации и других стран мира.

1. Принцип конфиденциальности

Информация, полученная психологом в процессе проведения работы, не подлежит сознательному или случайному разглашению, а в случае необходимости должна быть представлена в форме, исключающей ее использование против интересов клиентов.

Лица, участвующие в психологических исследованиях, тренингах и других мероприятиях, должны быть осведомлены об объеме и характере информации, которая может быть сообщена другим заинтересованным лицам и (или) учреждениям.

Участие учащихся, воспитанников, родителей, педагогов и других клиентов в психологических процедурах (диагностика, консультирование, коррекция, психотерапия и др.) должно быть сознательным и добровольным.

Педагог-психолог собирает и использует лишь ту информацию о клиенте, которая необходима ему для решения задач, определяемых планом его работы и спецификой Центра (Службы).

Если информация, полученная от клиента, запрашивается экспертами (для решения вопроса о компетентности педагога-психолога во время его аттестации), она должна быть предоставлена в форме, исключающей идентификацию личности клиента экспертами. Для этого вся информация о клиенте регистрируется и хранится с учетом строгой конфиденциальности.

Отчеты о профессиональной деятельности, результаты исследований и публикации должны быть составлены в форме, исключающей идентификацию личности клиента окружающими людьми.

На присутствие третьих лиц во время диагностики или консультирования необходимо предварительное согласие клиента или лиц, несущих за него ответственность (в случае, если клиент не достиг 16-летнего возраста).

2. Принцип компетентности

Педагог-психолог постоянно повышает уровень своей профессиональной компетентности, знакомится с последними достижениями в области психологии.

Педагог-психолог применяет только надежные и валидные методы изучения психических свойств, качеств и состояний личности, способствует применению их другими.

Педагог-психолог четко определяет и учитывает границы собственной компетентности.

В интересах оптимального выполнения своей задачи психолог сотрудничает с другими психологами и с представителями смежных отраслей науки.

Психолог самостоятельно выбирает процедуру и методы обследования. При необходимости психолог консультируется с экспертом в соответствующей области (руководителем методического объединения и другими специалистами).

Психолог по поручению специалистов Управления Образования имеет право проводить анализ использования психологических методик педагогами и другими участниками образовательного процесса.

3. Принцип ответственности

1. Психолог осознает свою профессиональную и личную ответственность перед обществом, в котором он работает и живет. Он популяризирует психологические знания для повышения благополучия общества.
2. Проводя исследования, педагог-психолог заботится, прежде всего, о благополучии людей и не использует результаты работы им во вред.
4. Психолог несет ответственность за соблюдение данного Этического кодекса независимо от того, проводит он психологическую работу сам или она идет под его руководством.
5. Психолог несет профессиональную ответственность за высказывания на психологические темы, сделанные в средствах массовой информации и в публичных выступлениях. Педагог-психолог в публичных выступлениях не имеет права пользоваться непроверенной информацией, вводить людей в заблуждение относительно своего образования и компетентности.
6. Психолог может не информировать клиента об истинных целях психологических процедур только в тех случаях, когда альтернативные пути достижения этих целей невозможны. Все скрытые цели, включенные в замысел работы, должны быть раскрыты клиенту не позднее окончания этой работы.

4. Принцип этической и юридической правомочности

1. Психолог планирует и проводит исследования в соответствии с действующим законодательством и профессиональными требованиями к проведению психологических исследований.
2. В случае расхождения между нормами данного Кодекса и обязанностями, вменяемыми ему администрацией любого уровня психолог руководствуется нормами данного Кодекса. Подобные случаи доводятся до сведения администрации Центра и профессиональной психологической общественности (методическое объединение).
3. Нормы данного Кодекса распространяются только на профессиональные отношения психолога с клиентами и общественностью.
4. Психолог может выполнять свои обязанности официального эксперта в соответствии с законом. В случаях, когда необходимо психологическое заключение, он выступает в качестве должностного лица, помня, что его мнение играет важную роль в защите интересов общества и конкретного гражданина.

5. Принцип квалифицированной пропаганды психологии

1. В любых сообщениях, предназначенных для людей, не имеющих психологического образования, следует избегать информации о специальных диагностических методах. Информация о таких методах возможна только в сообщениях для специалистов.
2. Во всех сообщениях психолог должен отражать возможности методов практической психологии в соответствии с реальным положением дел. Следует воздерживаться от любых высказываний, которые могут повлечь за собой неоправданные ожидания от психолога.

3. Психолог обязан пропагандировать достижения психологии профессионально и точно, в соответствии с действительным состоянием науки на данный момент.

6. Принцип благополучия клиента

1. В своих профессиональных действиях педагог-психолог ориентируется на благополучие и учитывает права своих клиентов, учащихся, супервизоров и других участников исследований. В случаях, когда обязанности педагога-психолога вступают в противоречие с этическими нормами, психолог разрешает эти конфликты, руководствуясь принципом “не навреди”.

2. Психолог должен отдавать предпочтение интересам клиента при определении целей и планировании процедуры, характере проведения диагностического обследования. Психолог должен оберегать клиента от психологических травм, уважать личность человека, с которым работает.

3. Психолог в ходе профессиональной деятельности не должен допускать дискриминации (ограничения конституционных прав и свобод личности) по социальному статусу, возрасту, полу, национальности, вероисповеданию, интеллекту и любым другим отличиям.

7. Принцип профессиональной кооперации

1. Работа психолога основывается на праве и обязанности проявлять уважение к другим специалистам и методам их работы независимо от собственных теоретических и методических предпочтений.

2. Психолог воздерживается от публичных оценок и замечаний о средствах и методах работы коллег в присутствии клиентов и обследуемых лиц. Если психолог имеет претензии к стилю или методам работы коллеги, то он может выступать с обоснованной критикой в кругу специалистов. В тех случаях, когда психолог узнает об этических нарушениях другого психолога, он обращает на это его внимание, если это может способствовать приемлемому разрешению ситуации и при этом не будет нарушено право на конфиденциальность.

3. Если этическое нарушение не может быть устранено неформальным путем, психолог может вынести проблему на обсуждение методического объединения (МО), в конфликтных ситуациях – на этическую комиссию областного научно-методического совета службы практической психологии образования.

4. Психолог при рецензировании материалов, представленных к публикации на грант или в других целях, уважает конфиденциальность и авторские права.

5. После опубликования результатов исследования педагог-психолог не имеет права скрывать данные, на которых построены его заключения, от других специалистов, занимающихся близкими проблемами или желающих перепроверить выводы, повторив анализ. Авторские права на психологические данные принадлежат собравшей их стороне.

8. Принцип информирования клиента о целях и результатах обследования

1. Психолог информирует клиента о целях и содержании психологической работы, проводимой с ним, применяемых методах и способах получения информации, чтобы клиент мог принять решение об участии в этой работе. В случаях, когда психологическая процедура осуществляется с детьми до 16 лет,

согласие на участие в ней ребенка должны дать родители или лица, их заменяющие.

2. В процессе диагностики или психологического консультирования педагог-психолог высказывает собственные суждения и оценивает различные аспекты ситуации в форме, исключающей ограничение свободы клиента в принятии им самостоятельного решения. В ходе работы по оказанию психологической помощи должен строго соблюдаться принцип добровольности со стороны клиента. Клиент в любой момент (или вообще) может отказаться от работы, так же клиент может отказаться от работы с данным психологом и обратиться к другому специалисту.

3. Психолог должен информировать участников психологической работы о важных аспектах деятельности, которые могут повлиять на их решение участвовать (или не участвовать) в предстоящей работе: физический риск, дискомфорт, неприятный эмоциональный опыт и др.

4. Для получения согласия клиента на психологическое обследование педагог-психолог должен использовать понятную терминологию и доступный для понимания клиента язык. Педагог-психолог формулирует и излагает результаты обследования в терминах, понятных клиенту.

5. Заключение по результатам обследования не должно носить категорический характер, оно может быть предложено клиенту только в виде рекомендаций. Рекомендации должны быть четкими и не содержать заведомо невыполнимых условий.

6. В ходе обследования педагог-психолог должен выявлять и подчеркивать способности и возможности клиента. Недопустимо акцентировать внимание клиента на его ограничениях и недостатках.

Этические принципы психотерапевта

Психотерапия- это комплексное лечебное вербальное и невербальное воздействие на эмоции, суждения, самосознание человека при многих психических, нервных и психосоматических заболеваниях (психотерапия клиническая (гипноз, АУТ, внушение) и психотерапия личностная (тренинги)).

Ниже будут описаны наиболее общие принципы, обеспечивающие соблюдение профессиональной этики в психотерапевтическом процессе.

1. **Ответственность.** Психотерапевт принимает на себя ответственность за организацию, ход и результат психотерапии. Его работа должна строиться на основе учета интересов клиента. Важно правильно понимать эти интересы. Например, клиент может развивать позитивный настрой и требовать заботы и уточнения. Если настрой не прорабатывается, и консультант не понимает истинной природы чувств и потребностей клиента, трудно ожидать продвижения в психотерапии. Клиент будет получать лишь частичное удовлетворение своих инфантильных потребностей.

Возможна другая ситуация: клиент сопротивляется (молчит, или напротив, имитирует работу). Тогда психотерапевтическая фрустрация (психическое состояние переживания неудачи, возникающее при наличии реальных или мнимых непреодолимых препятствий на пути к некоей цели) будет

соответствовать правилу абстиненции (состояние, возникающее от прекращения действия алкоголя или наркотиков при внезапном перерыве в их применении) и окажется адекватной и обоснованной. Однако, не вся ответственность за решение проблемы возлагается на психотерапевта. С самого начала клиент должен понимать, что его продвижение будет зависеть, прежде всего, от него самого, и этот сложный путь он должен пройти сам, опираясь на знания, опыт и поддержку психотерапевта.

Как правило, психотерапевты имеют сертификат, удостоверяющий их право на практику. Специализация в психотерапии предполагает наличие знаний в области общей, социальной, возрастной, педагогической, медицинской психологии, патопсихологии, психодиагностики и т.д. Помимо теоретической подготовки, от психотерапевта требуются специальные навыки и умения. Наконец, он должен обладать определенными личностными характеристиками. Прежде всего, психотерапевт должен осознавать и уметь решать собственные проблемы, так как они провоцируют ошибки в работе. Если психотерапевт компенсирует свои проблем, он оказывается закрытым для понимания клиента и попадает в ловушку контртрансферта. Например, консультант, не имеющий раннего опыта принятия, все время ждет признания, и с удовольствием будет участвовать в игре «замечательный доктор». Психотерапевт является моделью для клиента, и поэтому его состояние во многом определяет существо происходящих изменений.

Психологу важно развивать умение понимать и удовлетворять адекватным способом свои глубинные потребности.

- 2. Конфиденциальность.** Является вторым важным принципом в работе психотерапевта. Соблюдение интересов клиента требует хранить в тайне все, что происходит во время сеанса. При этом следует учитывать позицию и статус психотерапевта в системе профессиональной коммуникации. Он не должен предоставлять информацию о клиенте какому-либо должностному лицу. Не следует говорить о содержании работы и родителям, даже если они явились инициаторами обращения ребенка за помощью. Прежде всего, психотерапевт отстаивает права своего клиента, и конфиденциальностью является их существенной частью. Среди прочих факторов соблюдение этого принципа вызывает доверие к специалисту и способствует установлению хороших терапевтических отношений.

В тоже время конфиденциальность имеет свои границы, и о них следует предупредить клиента в начале работы. Если клиент сообщил какую-либо информацию о возможной опасности для своей жизни, здоровья, благополучия или жизни других людей, то психотерапевт примет меры для ее предотвращения. Это может потребовать вмешательства других лиц и разглашения информации. Например, психотерапевт не может оставить без внимания сообщение о задуманном самоубийстве или побеге ребенка из дома. О возможности обсуждать проблему клиента с коллегами, прежде всего с супервизором, также сообщается на начальной стадии работы. Особого рассмотрения требует соблюдение конфиденциальности при работе в группе.

Психотерапевт отвечает за формирование таких групповых норм, которые могли бы создать атмосферу доверия, когда происходящее в группе не выходит за ее рамки.

3. Отношение к клиенту должно базироваться на принятии клиента таким, какой он есть. Тогда он становится способным принять себя. Парадоксальность этой ситуации состоит в том, что, только приняв себя, человек способен меняться. Позиция психотерапевта состоит не в оценке тяжести греха, а в помощи личностному росту. При этом за клиентом остается право выбора и темпа, и характеристик психотерапии.

Психотерапевт и как человек, и как профессионал, и как гражданин имеет свои ценности и идеалы. Но, даже будучи убежденным в общечеловеческой значимости своих ценностей, он не обращает в свою веру, не манипулирует мнениями и установками клиента. Психотерапевт не обучает и не указывает «праведного пути», хотя каждое направление строится на целостном мировоззрении, на специфическом понимании путей развития личности и имеет свой идеал здорового функционирования.

Сформированные убеждения служат ориентиром в работе, на них основаны техники. Но от психотерапевта требуется не идеологизация, а помощь в личностном росте, в приобретении навыков быть самостоятельным и самостоятельно принимать решения. Поэтому неэтичными, непрофессиональными и неэффективными являются советы и манипуляции. Главное, к чему стремится психолог-психотерапевт, - чтобы клиент сам принимал на себя ответственность за свои потребности и поведение.

Этические принципы психологов разных стран

А) скандинавских психологов

Принципы сформулированы так, чтобы:

- помочь скандинавским психологам определить свою позицию в вопросах этики;
- защитить клиентов и испытуемых (отдельных лиц или групп) от неправильного и/или вредного лечения;
- служить основой для сохранения доверия в психологической практике и исследованиях.

Принципы являются обязательными для всех членов Скандинавской психологической ассоциации, практикующих какую-либо из форм психологической профессиональной деятельности. Профессиональная деятельность включает в себя следующие формы (но не ограничивается ими): обучение, исследование, клиническая работа, консультация, административная работа, планирование, работа в организациях и с персоналом.

Профессиональными этическими принципами следует также руководствоваться в профессиональных ситуациях, которые нельзя охарактеризовать непосредственно как психологическую профессиональную деятельность, но в которых участвуют психологи и которые основываются на использовании профессионального психологического образования.

Принципы охватывают важные аспекты рабочей ситуации и профессиональной деятельности психолога. Они объединены в восемь

разделов, каждый из которых освещает основной вопрос; разделы в свою очередь разделены на главные принципы и более детальные разъяснения и примеры. Ни принципы, ни разъяснения и примеры не следует рассматривать как охватывающие все ситуации, которые могут возникнуть в процессе профессиональной психологической деятельности.

Основные принципы

Один из основных принципов заключается в том, что все люди имеют право на личную неприкосновенность и на то, что она не будет нарушаться. Профессиональная деятельность психологов осуществляется в соответствии с этим принципом. Поэтому психологи соблюдают особую осторожность в отношении тех аспектов своей работы или своей натуры, которые могут представлять собой угрозу принципам уважения личной неприкосновенности.

I. ОТВЕТСТВЕННОСТЬ

А. Психологи несут ответственность за последствия своей работы и должны удостовериться, насколько возможно, что их услуги не будут использованы неподобающим образом.

В. Психологи воздерживаются от каких-либо действий или заявлений, угрожающих неприкосновенности любого лица. Психологи следят, чтобы их знания не использовались в целях оскорбления, угнетения или подавления личности.

С. Деятельность и знания психологов никогда не используются в целях подавления.

II. КОМПЕТЕНТНОСТЬ

А. Психологи работают в соответствии с научными принципами и обоснованным опытом, чтобы постоянно поддерживать уровень своей профессиональной компетентности.

В. Психологи рассматривают сильные стороны своей личности и пределы своих возможностей в соответствии с типом предстоящих им задач.

III. ОБЯЗАТЕЛЬСТВА ПО ОТНОШЕНИЮ К КЛИЕНТАМ

А. Психологи уважают личную неприкосновенность человека и заботятся о том, чтобы защитить право клиента на самоопределение.

В. Психологи информируют клиента о планируемых мероприятиях наиболее понятными способами, чтобы клиент мог решить, желает ли он принять в них участие или нет (информация о согласии).

С. Психологи не извлекают преимущества из профессиональных отношений с целью получения недозволенной или необоснованной выгоды.

IV. КОНФИДЕНЦИАЛЬНОСТЬ

А. От психологов в рамках, оговоренных законом или упомянутых в разъяснениях и примерах данного раздела, требуется уважение конфиденциальности в отношении того, что им сообщается в процессе их работы или что они узнали при этом о частной жизни и жизненных обстоятельствах людей. Это относится также к самому факту отношений с клиентом.

V. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ. ИССЛЕДОВАНИЯ И ЗАКЛЮЧЕНИЯ

А. Психологическое исследование планируется на основе хорошо сформулированной проблемы и после рассмотрения подходящих методов и альтернативных процедур.

В. Психологи стремятся формулировать свои заключения таким образом, чтобы их нельзя было превратно понять или использовать. Заключение следует формулировать так, чтобы они были понятны заказчику.

С. Психологи заботятся о том, чтобы психологические приемы и методы не описывались в открытой печати, в результате чего может снизиться их полезность.

Д. Психологи самостоятельно выбирают методы работы.

VI. ПУБЛИЧНЫЕ ЗАЯВЛЕНИЯ

А. Когда психологи делают заявления как специалисты, они стремятся к объективности и точности.

VII. ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ОТНОШЕНИЯ

А. Психологи уважают профессиональную компетентность, обязанности и ответственность коллег и представителей других профессий.

В. При лечении пациентов психологи пытаются осознать, могут ли они использовать знания, технические и административные возможности других профессиональных групп на благо клиента.

С. Психологи всегда дают адекватную информацию лицам, пользующимся их услугами, и/или персоналу, которого касаются этические нормы и правила, регулирующие работу психологов.

VIII. ИССЛЕДОВАНИЯ

А. Психологи пытаются так осветить круг вопросов и проблем, являющихся предметом их исследования, чтобы сделать доступными знания, которые могут способствовать дальнейшему улучшению условий и качества жизни.

В. Психологи имеют обязательства по отношению к тем, кто является предметом/ участником в их исследованиях.

С. Психологи отвечают за то, чтобы их исследования проводились в соответствии с научной практикой.

Д. Психологи разъясняют значение своих результатов.

Е. Проводя исследования на животных, психологи должны удостовериться, что животные не будут подвергнуты ненужным мучениям.

Б) Американских психологов

СТАНДАРТЫ, СООТВЕТСТВУЮЩИЕ ПРИНЦИПАМ ЭТИКИ ПСИХОАНАЛИЗА

Американская психоаналитическая ассоциация признает всю сложность отношений психоаналитика и пациента, а также противоречивые ожидания в отношении терапевтов и пациентов в современном обществе. Кроме того, Ассоциация признает, что эта сложность возрастает, когда пациентом является ребенок и родители или опекуны включаются в терапевтический процесс. Приведенные ниже стандарты являются более подробным руководством к действию для соблюдения Основных руководящих принципов. Стандарты демонстрируют формы практики, которые приняты большинством психоаналитиков как проверенные временем и морально соответствующие

профессиональной деятельности. Обсуждение поведения аналитика в зависимости от конкретных ситуаций и проблем будет представлено в отдельном документе "Этическое руководство по отдельным случаям".

I. КОМПЕТЕНТНОСТЬ

1. Психоаналитикам следует работать в пределах их профессиональной компетентности и не допускать принятия обязательств, которые они не в состоянии выполнить.

2. Психоаналитикам следует стараться придерживаться теоретических принципов и техник, а также использовать консультации других специалистов - как психоаналитиков, так и специалистов из других областей психотерапии, например, психофармакологии.

3. На публичных презентациях психоаналитикам не следует делать заявлений, которые выходят за рамки их компетентности.

4. Психоаналитикам следует предпринимать меры, чтобы исправить любое нарушение в своей способности к аналитической работе, а также делать все возможное, чтобы защитить пациента от такого нарушения.

II. УВАЖЕНИЕ ЛИЧНОСТИ И ОТСУТСТВИЕ ДИСКРИМИНАЦИИ

1. Психоаналитикам следует стараться исключить влияние на терапию таких факторов, как возраст, нетрудоспособность, этническая принадлежность, пол, раса, религиозная принадлежность, сексуальная ориентация и социально-экономический статус.

2. Психоаналитикам следует отказаться от участия в политических движениях, дискриминирующих людей по возрасту, нетрудоспособности, этнической принадлежности, полу, расе, религиозной принадлежности, сексуальной ориентации и социально-экономическому статусу.

III. ВЗАИМНОСТЬ И ИНФОРМИРОВАННОЕ СОГЛАСИЕ

1. Психоаналитическое лечение осуществляется на добровольной и открытой основе с помощью обоюдного соглашения между пациентом и психоаналитиком (или родителями (опекунами) пациента в случае если пациентом является ребенок).

2. Для психоаналитика не является этичным извлечение выгоды из трансферентных отношений с пациентами, студентами или супервизируемыми, а также поощрение даров и подношений со стороны настоящих или прошлых пациентов. Такое поведение является неэтичным также в отношении родителей или опекунов несовершеннолетнего пациента.

3. Для психоаналитика неэтично использовать свое положение в психоаналитическом сообществе, профессиональный статус или специфические отношения с пациентом (родителями или опекунами несовершеннолетнего пациента) для принуждения пациента к лечению.

4. Следует с особым вниманием относиться к процессу обращения за помощью, чтобы избегать конфликтов интересов с другими пациентами или коллегами.

5. Все аспекты терапевтического контракта следует обсудить с пациентом на первой встрече. Политика терапевта относительно оплаты пропущенных сессий должна быть осознана пациентом до того, как нужно будет оплачивать

пропущенную сессию. В случаях, когда оплата производится третьей стороной, этот аспект также должен быть обсужден заранее и согласован с пациентом. Если пациентом является ребенок, то вопрос о пропущенных сессиях должен быть обсужден как с родителями (опекунами), так и самим ребенком, если его возраст позволяет это сделать.

6. Льготная оплата психоаналитических сессий никоим образом не дает право на снижение этических требований к процессу лечения.

7. Психоаналитику не следует в одностороннем порядке прекращать лечение без специального обсуждения с пациентом или, если пациент несовершеннолетний - с его родителями (опекунами). Также по окончании лечения должна быть проведена консультация о возможностях дальнейшего лечения.

IV. КОНФИДЕНЦИАЛЬНОСТЬ

1. Вся информация об особенностях жизни пациента, включая его имя и факты, ставшие известными в ходе лечения, строго конфиденциальна. Психоаналитику следует препятствовать любому разглашению конфиденциальной информации, за которое он несет полную ответственность. Более того, считается этическим, хотя и не обязательным, если психоаналитик отвергнет правовые, гражданские или административные нормы для сохранения конфиденциальности даже в тех случаях, если пациент согласен на разглашение информации, и примет вместо этого правовые последствия такого отказа.

2. Психоаналитику не следует делиться конфиденциальной информацией, касающейся пациента, с третьими лицами, не имеющими прямого отношения к лечению (например, представителями страховых компаний), без согласия на то пациента или родителей (опекунов) несовершеннолетнего пациента. Однако не будет нарушением конфиденциальности обмен информации с психоаналитиком-консультантом, на которого принцип конфиденциальности также распространяется. Если третья сторона, оплачивающая психотерапию, либо сам пациент, либо родители (опекуны) несовершеннолетнего пациента требуют, чтобы психоаналитик не соблюдал "Принципы", этическим для психоаналитика будет отказаться от этих требований, несмотря на согласие на разглашение конфиденциальности со стороны пациента или его родителей (опекунов).

3. Если пациентом является ребенок, психоаналитик должен также стремиться сохранять конфиденциальность по отношению к пациенту в моменты, когда он информирует родителей (опекунов) о процессе лечения. Возможности сохранения конфиденциальности зависят от возраста, стадии развития пациента, клинической ситуации и данными "Принципами".

4. Психоаналитик должен позаботиться о том, чтобы записи пациента и другие документы, связанные с психоанализом, хранились таким образом, чтобы не нарушить конфиденциальность пациента. Психоаналитик может дать указание судебным исполнителям уничтожить записи и документы в случае его смерти.

5. Нарушением правила конфиденциальности не является обсуждение конфиденциальной информации на формальных консультациях и супервизиях, на которых консультант или супервизор также выполняют требования конфиденциальности, обозначенные в данных "Принципах". Выбирая консультанта, психоаналитик сначала должен удостовериться, что консультант или супервизор знает и принимает требования Стандарта конфиденциальности.

6. Если психоаналитик использует конфиденциальный материал случая для клинической презентации, либо он обсуждает случай с коллегами в научных или образовательных целях, материал случая должен быть изменен таким образом, чтобы не дать возможность идентифицировать пациента, либо должно быть получено согласие пациента на презентацию. В последнем случае психоаналитик должен обсудить цель(и) такой презентации, возможный риск и выгоду для лечения пациента, а также право пациента отказаться или позже расторгнуть договоренность. В случае несовершеннолетнего пациента обсуждение возможности презентации случая должно обсуждаться с родителями (опекунами) пациента, а если позволяет возраст и стадия развития - и с самим пациентом.

7. Супервизоры, консультанты и студенты, участвующие в супервизиях, клинических презентациях или научных дискуссиях, также должны соблюдать правило конфиденциальности.

8. Кандидаты, проходящие тренинг, обязательно должны достичь согласия пациента до начала лечения на разглашение конфиденциальной информации в тренинговой группе или в письменных отчетах. В случае, если пациент несовершеннолетний, согласие должно быть достигнуто со стороны родителей (опекунов), а также, если позволяет возраст и стадия развития, - со стороны самого пациента.

V. ЧЕСТНОСТЬ

1. Кандидаты, проходящие тренинг, обязательно должны информировать своих пациентов о том, что они проходят тренинг и супервизии. В случае несовершеннолетнего пациента родители (опекуны) также должны быть проинформированы. Если пациент специально расспрашивает аналитика, то тот не должен отрицать, что супервизии являются обязательным условием прохождения тренинга.

2. Психоаналитику следует открыто обсудить с будущим пациентом (родителями или опекунами несовершеннолетнего пациента) выгоды и сложности психоаналитического лечения.

3. Психоаналитику следует избегать введения в заблуждение пациентов (родителей или опекунов несовершеннолетних пациентов), а также общественности посредством заведомо неверных утверждений относительно психоаналитического лечения.

VI. ЗАПРЕТ НА ЭКСПЛУАТАЦИЮ ПАЦИЕНТА

1. Сексуальные отношения, включающие любой вид сексуальной активности между психоаналитиком и пациентом (бывшим пациентом), родителями (опекунами) несовершеннолетнего пациента или членами его семьи, независимо от того, инициированы они пациентом или лечащим

психоаналитиком, выходят за рамки этики психоанализа. Физические прикосновения обычно также не приветствуются в качестве техники психоаналитического лечения. Если прикосновения имеют место быть, независимо от того, с чьей стороны - пациента или психоаналитика - это тревожный сигнал для психоаналитика, говорящий о том, что существует неправильное понимание ситуации пациентом или аналитиком. В этом случае необходимо задуматься об опасности данной ситуации для последующего лечения и обратиться за консультацией. Консультацию следует проводить в том случае, когда существует беспокойство относительно будущего курса лечения.

2. Брак между психоаналитиком и пациентом (бывшим пациентом) или между психоаналитиком и родителями (опекунами) пациента (бывшего пациента) выходит за рамки этики, несмотря на отсутствие жалоб со стороны супругов и наличие правовых основ этого акта.

3. Для психоаналитика неэтично включаться в любые финансовые отношения с пациентом, а также с родителями (опекунами) несовершеннолетнего пациента, за исключением оплаты лечения. Также неэтично использовать информацию, предоставленную пациентом или родителями (опекунами), с целью получения психоаналитиком финансовой выгоды.

4. Для психоаналитика неэтично занимать или брать деньги у пациента (бывшего пациента) или родителей (опекунов) пациента. Психоаналитик не имеет право также давать данные пациента или его родителей (опекунов) для финансовых расчетов со своими кредиторами.

5. Если пациент или родители (опекуны) пациента хотят подарить психоаналитической организации какую-либо денежную сумму, то это должно рассматриваться в психоаналитическом ключе и, при необходимости, пациента следует проинформировать о том, что его конфиденциальность может быть нарушена в связи с тем, что психоаналитик должен будет отказаться от участия в принятии решения относительно использования денег. Если денежный дар, тем не менее, будет сделан, то психоаналитик должен воздержаться от участия в принятии решений относительно использования этих денег.

6. Если пациент (бывший пациент) или родители (опекуны) пациента (бывшего пациента) делают добровольный финансовый вклад, или дают кредит или пожертвование в пользу своего психоаналитика (в пользу его научной работы, его семьи), либо дар делается не в пользу непосредственно психоаналитика, но под его контролем, - принятие такого вклада выходит за рамки этики психоанализа.

7. Для психоаналитика этично принять посмертный дар бывшего пациента при условии, что пожертвование будет перечислено организации, от которой психоаналитик или его семья не может иметь личной выгоды и в которой он не занимает руководящий пост.

8. Для психоаналитика неэтично использовать свой профессиональный статус, отношения или руководящий пост в психоаналитической организации с целью побуждения к денежным вкладам, сексуальным отношениям, особо близким отношениям и другим выгодам по отношению к пациенту, родителям

(опекунам) пациента, членам семьи пациента, обучающимся психоаналитикам и супервизируемым. Сексуальные взаимоотношения между супервизором и супервизируемым также являются неэтичными.

VII. НАУЧНЫЕ ОБЯЗАТЕЛЬСТВА

1. Психоаналитику следует соблюдать меры предосторожности в использовании клинического материала, соблюдая права пациента на тайну его личной жизни. В случаях, когда пациентом является ребенок, право на конфиденциальность распространяется также на родителей (опекунов). Особенно осторожно следует относиться к материалам анализа пациентов, проходящих терапию в текущий момент.

2. Неэтично для психоаналитика делать публичные презентации или отдавать для публикации в научных журналах фальсифицированные материалы, которые не соответствуют клинической действительности. Клинические материалы должны быть замаскированы с целью невозможности идентификации пациента.

3. Психоаналитику следует быть осторожным при изменении клинического материала, чтобы не ввести в заблуждение коллег и не фальсифицировать свои научные выводы.

VIII. ОХРАНА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СООБЩЕСТВА И ОБЩЕСТВА В ЦЕЛОМ ОТ НЕКОМПЕТЕНТНОСТИ

1. Психоаналитику следует обращаться за консультацией в случаях, когда в процессе лечения возникают продолжительные ситуации, в которых либо психоаналитик, либо пациент, либо и тот и другой чувствуют себя сбитыми с толку и лишены чувства равновесия. Если пациентом является ребенок, то отношения психоаналитика с родительскими фигурами также могут нарушать его состояние. В таких ситуациях также показана консультация.

2. Психоаналитику, страдающему серьезным заболеванием, либо находящемуся в процессе выздоровления, или если его способности к психоаналитической работе снижены по другим причинам, следует обратиться за консультацией к коллегам или врачам для определения способности к продолжению аналитической работы.

3. Если пациент, или родители (опекуны) пациента, или коллеги считают, что психоаналитику требуется консультация, то это требование должно быть принято психоаналитиком с уважением и рассмотрено.

4. Если психоаналитик официально проинформирован представительством института или профессионального общества о том, что его клинические умозаключения и способность к анализу не соответствует требуемому уровню, то ему следует обратиться за консультацией, как минимум, к двум коллегам, один из которых может быть врачом - не аналитиком, - для оценки своего состояния. Если обнаружены нарушения, следует предпринять соответствующие меры, чтобы не был нанесен вред пациентам, а также предотвратить нарушение принципов оказания помощи, принятых для данной профессии.

5. Этично консультировать пациента своего коллеги без уведомления его об этом, если пациенту требуется такая консультация.

6. Этика позволяет психоаналитику вмешаться в ход лечения, если психоаналитик заключает (прямо или косвенно) из консультации пациента либо супервизии своего коллеги, что коллега ведет себя с пациентом неэтично или может навредить пациенту.

7. Для психоаналитика этично взять на лечение пациента своего коллеги, если консультация с третьим коллегой показала, что данная мера предпринята в интересах пациента.

8. В случаях, когда психоаналитик понимает, что пациент может нанести физический вред третьему лицу, то он должен предпринять необходимые меры по информированию третьего лица и предотвращению нанесения вреда, и, таким образом, может нарушить конфиденциальность пациента в случае необходимости, но только до той степени, до которой это необходимо для предотвращения вреда. То же самое действует в случаях потенциального суицида пациента.

9. Если пациентом является ребенок и психоаналитик сталкивается с потенциальной опасностью серьезного самоповреждения или суицида со стороны пациента, психоаналитик должен предпринять необходимые меры. Меры могут включать информирование родителей (опекунов), даже если это нарушает конфиденциальность пациента. В этих обстоятельствах любое нарушение конфиденциальности должно быть сведено к минимуму, необходимому для предотвращения опасности для ребенка.

10. Когда психоаналитику становится известно, что в жизни пациента имеет место насилие, психоаналитик может сообщить о факте злоупотребления по отношению к пациенту (либо со стороны пациента к другому лицу) в соответствующие органы. Если пациентом является ребенок, информирование родителей (опекунов) пациента также обязательно. В данных обстоятельствах нарушение конфиденциальности пациента должно быть по возможности минимальным

11. Местные психоаналитические организации и институты должны повышать компетентность своих членов и организовывать конфиденциальные расследования в ответ на нарушение этики.

IX. СОЦИАЛЬНАЯ ОТВЕТСТВЕННОСТЬ

1. Психоаналитику следует соблюдать право пациента на конфиденциальность во всех смыслах: правовом, гражданском, административном. Он должен также заботиться о том, чтобы его записи не попали в поле внимания третьих лиц, а также соблюдать все этические правила сохранения тайны частной жизни, необходимые для психоаналитического лечения.

2. Психоаналитику следует поддерживать законы и социальную политику, которые действуют в интересах пациента и этических правил психоанализа.

3. Психоаналитику следует вкладывать свое время и способности (при необходимости даже при отсутствии денежного вознаграждения) в консультативную и образовательную активность, имеющую своей основной целью улучшение качества жизни психически больных и терпящих экономические сложности членов общества.

Х. ЦЕЛОСТНОСТЬ

1. Психоаналитики и кандидаты, проходящие тренинг, должны быть знакомы с "Принципами этики" и "Стандартами", а также с другими этическими правилами и их приложением к психоанализу.

2. Психоаналитикам следует быть уверенными в собственных убеждениях, ценностях, потребностях и ограничениях и отслеживать эти личностные вклады в работе с пациентом.

3. Психоаналитикам следует включаться в исследования этических процедур поведения, соответствующих Условиям выполнения принципов и стандартов этики психоанализа. Отказ от участия в таких мероприятиях сам по себе является нарушением этики.

В) Российских психологов

Главные Этические принципы и правила деятельности психолога. Содержание принципов и правил работы психолога Этика работы психолога основывается на общечеловеческих моральных и нравственных ценностях. Предпосылки свободного и всестороннего развития личности и ее уважения, сближения людей, создания справедливого гуманного, процветающего общества являются определяющими для деятельности психолога. Этические принципы и правила работы психолога формулируют условия, при которых сохраняются и упрочиваются его профессионализм, гуманность его действий, уважение людей, с которыми он работает, реальная польза от его усилий.

1. Принцип ненанесения ущерба Клиенту

Принцип ненанесения ущерба Клиенту требует от Психолога такой организации своей работы, чтобы ни ее процесс, ни ее результаты не наносили Клиенту вреда его здоровью, состоянию или социальному положению. Выполнение принципа регламентируют правила отношений Психолога с Клиентом и Заказчиком и выбора адекватных методов исследования и общения. Клинический психолог не должен вступать в какие бы то ни было личные отношения со своими пациентами (например, запрещены сексуальные отношения). Если Психолог приходит к заключению, что его действия не приведут к улучшению или даже представляет собой риск для Клиента, он должен прекратить вмешательство. Если какие-либо обстоятельства вынуждают Психолога к преждевременному прекращению работы с Клиентом, что может отрицательно сказаться на его состоянии, он должен обеспечить продолжение работы с Клиентом.

1.1. Правило взаимоуважения психолога и Клиента.

Психолог исходит из уважения личного достоинства, прав и свобод, провозглашенных и гарантированных Конституцией РФ. Работа с Клиентом допускается только после получения согласия Клиента в ней участвовать, после извещения его о цели работы с ним, о применяемых методах и способах использования полученной информации. В случае если Клиент не в состоянии сам принимать решение о своем участии в эксперименте, такое решение должно быть принято его законными представителями.

1.2. Правило безопасности для Клиента применяемых методик.

Психолог применяет только такие методики исследования, которые не являются опасными для здоровья, состояния Клиента, не представляют его в результатах исследования в ложном, искаженном свете, не дают сведений о тех его психологических свойствах и особенностях, которые не имеют отношения к конкретным, согласованным задачам психологического исследования. Психолог должен сообщать клиенту или пациенту о всех важных шагах или лечебных действиях. В случае лечения в клинике, психолог должен привлечь внимание пациента к возможному риску и к альтернативным методам лечения, включая непсихологические.

1.3. Правило предупреждения опасных действий Заказчика относительно Клиента.

Психолог формулирует свои рекомендации, организует хранение, использование и публикацию результатов исследования таким образом, чтобы исключить их применение вне тех задач, которые были согласованы между Психологом и Заказчиком, и которые могли бы ухудшить положение Клиента. Психолог информирует Клиента о характере передаваемой Заказчику информации и делает это только после получения согласия Клиента.

2. Принцип компетентности психолога

Согласно принципу компетентности Психолог может оказывать лишь те услуги, для которых он имеет необходимую квалификацию и образование. В своей работе он руководствуется научными и профессиональными стандартами и применяет апробированные и проверенные методики. Психолог должен придерживаться принципа научной добросовестности и проверять полученные результаты. Психолог может взяться за выполнение только такой работы, которая дает возможность соблюдения вышеперечисленных обязательств. В соответствии со своей компетенцией в психологических вопросах он действует на свою ответственность и независимо. Психолог обязан путем добросовестной подготовки быть информированным в новейших достижениях науки. В этой связи он должен также быть в курсе предписаний, регулирующих его профессиональную деятельность.

2.1. Правило сотрудничества Психолога и Заказчика.

Психолог обязан уведомить Заказчика о реальных возможностях современной психологической науки в области поставленных Заказчиком вопросов, о пределах своей компетентности и границах своих возможностей. Психолог должен сообщить Заказчику о принципах и правилах психологической деятельности и получить согласие Заказчика руководствоваться ими в процессе работы. Психологи не могут предлагать специальные процедуры, методики или другие средства, которыми они не владеют или эффективность которых подвергается профессиональному или научному сомнению. Если какие-либо возможности приписываются психологу, который их не имеет, он должен опровергнуть такую информацию. Психологи не должны давать Заказчику сведения, преувеличивающие эффективность их услуг.

2.2. Правило профессионального общения Психолога и Клиента. Психолог должен владеть методами психодиагностической беседы, наблюдения,

психолого-педагогического воздействия на уровне, достаточном, чтобы поддерживать у Клиента чувство симпатии и доверия, удовлетворения от общения с Психологом. Взаимоотношения психолога с клиентом или пациентом имеют особый характер в силу необходимости установления доверия между ними. Психолог вправе отказаться от принятия на себя профессиональных обязательств или прекратить их выполнение в случае прекращения доверительных отношений. Если Клиент болен, то работа с ним допустима только с разрешения врача или с согласия других лиц, представляющих интересы Клиента.

2.3. Правило обоснованности результатов исследования Психолога. Психолог формулирует результаты исследования в терминах и понятиях, принятых в психологической науке, подтверждая свои выводы предъявлением первичных материалов исследования, их математико-статистической обработкой и положительным заключением компетентных коллег. При решении любых психологических задач проводится исследование, всегда опирающееся на предварительный анализ литературных данных по поставленному вопросу.

3. Принцип беспристрастности Психолога

Принцип беспристрастности Психолога не допускает предвзятого отношения к Клиенту. Недопустимо влияние положительного или отрицательного отношения Заказчика к Клиенту на формулирование выводов об Испытуемом. Все действия Психолога относительно Клиента должны основываться только на основании данных, полученным научными методами. Субъективное впечатление, которое производит Клиент, его социальное положение не должны оказывать никакого влияния на выводы и действия Психолога.

3.1. Правило адекватности методик, применяемых Психологом. Психолог может применять методики, которые адекватны целям проводимого исследования, возрасту, полу, образованию, состоянию Клиента, условиям эксперимента. Методики, кроме этого, обязательно должны быть стандартизованными, нормализованными, надежными, валидными и адаптированными к контингенту испытуемых.

3.2. Правило научности результатов исследования Психолога. Психолог должен применять методы обработки и интерпретации данных, получившие научное признание и не зависящие от его научных пристрастий, общественных увлечений, личных симпатий к Клиентом определенного типа, социального положения, профессиональной деятельности. В результатах исследования должно быть только то, что непременно получит любой другой исследователь такой же специализации и такой же квалификации, если он повторно произведет интерпретацию первичных данных, которые предъявляет психолог.

3.3. Правило взвешенности сведений, передаваемых Заказчику Психологом.

Психолог передает Заказчику Результаты исследования в терминах и понятиях, известных заказчик у, в форме конкретных рекомендаций, которые не позволяют и не располагают к их домысливанию, рассмотрению личности Клиента вне тех задач, которые были поставлены перед Психологом. Психолог руководствуется только интересами дела, и не передает Заказчику никаких

сведений, которые могли бы ухудшить положение и состояние Клиента, Заказчика, коллектива, в котором они сотрудничают.

4. Принцип конфиденциальности деятельности психолога

Принцип конфиденциальности деятельности Психолога означает, что материал, им полученный в процессе работы с Клиентом на основе доверительных отношений, не подлежит сознательному или случайному разглашению вне согласованных условий. Результаты исследования должны быть таким образом, чтобы они не могли скомпрометировать ни Клиента, ни Заказчика, ни Психолога, ни психологическую науку. Клиническим психологам запрещается, помимо своего профессионального окружения, применять иностранные или технические термины. Психодиагностические данные, полученные относительно студентов при их обучении, должны рассматриваться как конфиденциальные, как и сведения о клиентах или пациентах. При демонстрации конкретных случаев следует заботиться о защите достоинства и благополучии Клиента, в отношении которого должны соблюдая правила конфиденциальности.

4.1. Правило кодирования сведений психологического характера.

Психолог обязан на всех материалах психологического характера, начиная от протоколов и кончая итоговым отчетом, указывать не фамилии, имена, отчества Испытуемых, а присвоенный им код, состоящий из произвольного набора цифр и букв. Документ, в котором указываются фамилия, имя, отчество Клиента, и соответствующий ему код, известный только Психологу, оформляется в единственном экземпляре, хранится отдельно от экспериментальных материалов в недоступном для посторонних месте и передается Заказчику по акту, если это необходимо по условиям работы.

4.2. Правило контролируемого хранения сведений психологического характера.

Психолог должен предварительно согласовать с Заказчиком список лиц, получающих доступ к материалам, характеризующим Клиента, место и условия их хранения, цели их использования и сроки уничтожения.

4.3. Правило корректного использования Результатов исследования.

Психолог несет ответственность за предвидимые научные и социальные последствия своей работы, включая воздействие на лиц, группы и организации, участвующие или непосредственно затронутые исследованием, а также не прямой эффект, как, например, влияние научной психологии на общественное мнение и на развитие представлений о социальных ценностях. Психолог должен достичь соглашения с Заказчиком об исключении случайного или преднамеренного сообщения Клиенту результатов его исследования, которые могут его травмировать. Сведения психологического характера об испытуемом ни в коем случае не должны подлежать открытому обсуждению, передаче или сообщению кому-либо вне форм и целей, рекомендованных Психологом.

5. Принцип осведомленного согласия

Принцип осведомленного согласия требует, чтобы Психолог, Заказчик и Клиент были извещены об Этических Принципах и правилах психологической

деятельности, целях, средствах и предполагаемых результатах психологической деятельности и принимали в ней добровольное участие.

Профессия психолога постоянно развивается; в нее непрерывно привносятся новые знания и методы, поэтому важно, чтобы профессиональные этические принципы постоянно обсуждались и развивались. Однако принципы должны также отражать основные личные и общественные вопросы и, следовательно, обладать стабильностью, на которую не слишком легко повлиять.

Таким образом, психологи всегда придерживаются профессиональных этических принципов и не позволяют оказывать на себя влияние с целью нарушить эти принципы.

Профессиональные этические принципы регулируют профессиональную деятельность психологов; она определяется, как любая формальная ситуация, в которой психологи, с их профессиональными возможностями, осуществляют профессиональную деятельность или проводят исследование в отношении отдельного лица, группы или организации, называемых в дальнейшем клиентом.

Психологи работают на основе научных знаний и подтвержденного опыта с целью углублять представления людей о самих себе и способствовать самоопределению личности. Они работают для того, чтобы улучшить условия жизни людей и устранить или уменьшить человеческие страдания. Психологи несут особую ответственность за тех, кто не в состоянии добиться для себя подобающей жизни.

Психологи должны быть в курсе научных и профессиональных исследований в своей области и постоянно повышать свою компетентность. Психологи стремятся осознавать свои собственно профессиональные и личные сильные и слабые стороны, чтобы реально оценить, какие задачи они смогут взять на себя, а какие не смогут.

Профессиональные этические принципы не могут охватить все возможные ситуации. Основной принцип здесь состоит в том, что психологи принимают во внимание все затрагиваемые стороны. Если это невозможно, они информируют об этом и рассматривают, будет ли этически оправдано продолжать выполнение задачи в данных условиях. Психологи информируют пользующихся их услугами, когда это необходимо, о требованиях, предъявляемых их профессиональной этикой. Психологи должны удостовериться, что в условиях их работы нет ничего, что помешало бы им выполнять требования, предъявляемые профессиональными этическими принципами.

Контрольные вопросы:

1. В чем выражается разница между отечественными и зарубежными психологами относительно уровня компетентности?
2. Какой принцип, на ваш взгляд, является наиболее важным в работе психолога-диагноста? Почему?
3. Если методика еще не прошла достаточной апробации, то имеет ли право психолог-диагност использовать ее в своей практике. И если да, то при каких условиях?

4. Чем отличаются этические принципы психолога консультанта от психолога диагноста?
5. Имеют ли право клиники в своих целях использовать информацию, полученную с помощью диагностических методик, не предупредив об этом испытуемого?
6. Могут ли родители получить информацию о результатах тестирования их ребенка?
7. При каких условиях следует сообщать испытуемому результаты диагностических методик?
8. В чем выражается принцип осведомленного согласия?
9. Если проблема клиента лежит вне зоны компетентности психолога, то может ли психолог продолжать консультировать его. И если может, то в каких случаях это происходит?

Литература:

1. Верняева Т.А. Профессионально-личностный портрет психолога.- СПб.:СПбГУ, 1997, С. 244-248
2. Володарская И.А., Лизунова Н.М. Система подготовки психологов в США // Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. 1990. № 1. С. 57–67.
4. Дружинин В.Н. Экспериментальная психология .- СПб.:Питер, 2001.-320с.
- 2 .Немов Р.С. Основы психологического консультирования.- М.:ВЛАДОС, 1999, С.486-489
- 3.Кодекс профессиональной этики психологов Общества Психологов ВНР //Вопросы психологии.- 1993.-№6.-С.130-133
5. Профессиональный кодекс этики для психологов БОНН, ФРГ, 1986 // Вопросы психологии , 1990.- №6.-С.148-153
6. Этические стандарты для психолога. Мадрид. Испания, 1987 // Вопросы психологии.- 1990.-№5.- С.152-158

Тема 4. Направления практической психологии (4 часа)

Цель: рассмотреть основные направления практической психологии, проанализировать особенности каждого из направлений

План.

1. Психодиагностика как направление практической психологии
2. Методологические основы организации психологической коррекции
3. Методологические основы психологического консультирования
4. Психотерапия как профессия психолога

Психодиагностика Психология не может стать прочной и точной, как физические науки, если не будет базироваться на эксперименте и измерении.

Д.М. Кеттел
(журнал "Mind", 1890)

Становление и развитие психодиагностики происходит в конце XIX в. Оно связано с зарождением дифференциально-психологического изучения человека, которое складывалось под влиянием запросов практики. В конце XIX века оформилась **"индивидуальная психология"**, целью которой было изучение индивидуальных особенностей человека с помощью экспериментально-психологических методов. Первыми достижениями индивидуальной психологии были исследования учеников В.Вундта: Э.Крепелина, Д.Кеттела, а также других ученых - А.Бине, А.Лазурского.

В начале XX века сложились благоприятные условия для возникновения **тестологии**. Рост промышленности, вовлеченность больших масс в процесс производства (в США), потребность в высококвалифицированных рабочих побуждали промышленников обратиться к проблеме профессионального отбора, профориентации. Это способствовало возникновению тестов.

Но тестология не являлась единственным направлением психологии индивидуальных различий (другое название - **"дифференциальная психология"**). Русский ученый А.Ф.Лазурский (в 1912 г.) писал, что изучать индивидуальные различия с помощью одних только тестов недостаточно. Он выступал за естественный эксперимент, благодаря которому исследовались не отдельные психические процессы (как с помощью тестов), а психические функции и личность в целом. Примерно в эти же годы другим русским ученым Г.И. Россолимо был предложен метод целостной оценки личности с помощью **"психологического профиля"**, показывающего уровни развития психических процессов.

Перечисленные тенденции становления психологического знания в нашей стране и за рубежом явились прототипами современных направлений в психодиагностике.

Психологическая диагностика изучает способы распознавания и измерения индивидуально-психологических особенностей человека (свойств его личности и особенностей интеллекта). Распознавание и измерение осуществляется с помощью методов психодиагностики.

Психодиагностика неразрывно связана с предметными областями психологической науки: общей психологией, медицинской, возрастной, социальной и др. Явления, свойства и особенности, изучаемые перечисленными науками, измеряют с помощью психодиагностических методов. Результаты психодиагностических измерений могут показывать не только наличие того или иного свойства, степень его выраженности, уровень развития, они могут также выступать как способы проверки истинности теоретико-психологических построений различных психологических направлений.

Так же, как психодиагностика **"обслуживает"** предметные области психологической науки, саму психодиагностику **"обслуживает"** так называемая дифференциальная психометрия. Целью дифференциальной психометрии является разработка требований к измерительным психодиагностическим методам. Эти требования относятся к адаптации методов, интерпретации получаемых данных, к процедуре разработки методов, разработке и применению математического аппарата для анализа получаемых данных.

Коррекция. Выбор исходной теоретической позиции для оказания профессионального воздействия на внутренний мир другого человека представляет для практического психолога главный момент в решении вопроса о содержании взаимодействия с клиентом и пользователем.

Принятие решения о психологической коррекции и путях ее осуществления определяется представлением психолога о содержании своей коррективной работы. В дальнейшем изложении материала мы будем исходить из того, что психологическая коррекция - это обоснованное воздействие психолога на дискретные характеристики внутреннего мира человека, то есть психолог имеет дело с конкретными проявлениями желаний, переживаний, познавательных процессов и действий человека. Воздействие оказывается на основании теоретического представления о норме осуществления действий, о норме содержания переживаний, о норме протекания познавательных процессов, о норме целеполагания в том или ином конкретном возрастном периоде.

Практический психолог пользуется психодиагностической информацией для сопоставления ее с теоретическими данными о закономерностях возрастного развития и составляет программу коррекционной работы с конкретным человеком или группой людей. Другими словами, психолог, занимающийся коррекцией, работает по следующей схеме:

а) что есть? б) что должно быть? в) что надо сделать, чтобы стало должное?

Основной научной категорией, направляющей решение этого вопроса, является категория нормы психического развития, которая позволяет обосновать системный переход к работе практического психолога.

Представляется существенно важным выделить в этой категории следующие уровни ее анализа:

1) нейропсихологический; 2) общепсихологический; 3) возрастнопсихологический.

На первом, нейропсихологическом, уровне практический психолог, анализируя психодиагностические данные, может сделать заключение о мозговой организации исследуемого явления (А. Р. Лурия, Е. Д. Хомская и др.). Знание о функциональной организации мозга, о локальных поражениях мозга и основных принципах локализации функций позволяет выбрать адекватные средства и способы воздействия в коррекционной работе.

Общепсихологический уровень анализа содержания нормы психического развития предполагает использование данных об основных закономерностях и механизмах функционирования внутреннего мира человека.

Возрастно-психологический уровень анализа содержания нормы психологического развития позволяет конкретизировать общепсихологические данные и индивидуализировать их изучение практическим психологом.

Конечно, практическому психологу не надо заменять работу нейропсихолога. Работа в контакте специалистов разного профиля - условие эффективности при проведении психологической коррекции.

Тем не менее основные сведения из области нейропсихологии должны

составлять основу исходных теоретических построений практического психолога. Какие это данные?

Прежде всего, это данные об основных функциональных блоках мозга - блоке регуляции тонуса и бодрствования;

блоке приема, переработки и хранения информации и блоке программирования, регуляции и контроля сложных форм поведения - и их взаимодействии. Кроме того, необходимо знание об основных синдромах локальных нарушений мозга. Напомним основные сведения из этой области.

Блок регуляции тонуса и бодрствования, как и все блоки мозга, имеет иерархическое строение и состоит из надстроенных друг над другом корковых зон следующих типов: первичные, куда поступают импульсы с периферии и откуда они направляются обратно, вторичные, где происходит переработка получаемой информации или подготовка соответствующих программ, и третичных, которые обеспечивают наиболее сложные формы психической деятельности, требующие совместного участия многих зон мозговой коры.

Источники активации, которые регулируются ретикулярной формацией, различными ее частями,- это: 1) обменные процессы организма, лежащие в основе гомеостаза (внутреннего равновесия организма) и инстинктивных процессов; 2) поступление в организм раздражения из внешнего мира, что приводит к появлению ориентировочного рефлекса.

В аппаратах ретикулярной формации имеются специальные механизмы, обеспечивающие тоническую форму активации, источником которой является главным образом приток возбуждения от органов чувств.

Как морфологическими, так и морфофизиологическими исследованиями показано, что, наряду со специфическими сенсорными и двигательными функциями, кора головного мозга имеет и неспецифические активирующие функции. Она может оказывать как активирующие, так и тормозящие влияния на нижележащие нервные образования. Нисходящие от коры волокна являются тем аппаратом, посредством которого высшие отделы мозговой коры, непосредственно участвующие в формировании намерений и планов, управляют работой нижележащих аппаратов ретикулярной формации таламуса и ствола.

Таким образом, практическому психологу в исследовании вопроса о коррекции гипоактивности и гиперактивности необходимо опираться на эти данные, которые показывают, что аппараты блока регуляции тонуса и бодрствования не только тонизируют кору, но и сами испытывают ее дифференцирующее влияние. Этот блок работает в тесной связи с высшими отделами мозга.

Консультирование. Консультативную психологию можно определить как раздел современной науки, направленный на изучение структуры и закономерностей процесса психологического консультирования.

Слово «консультирование» происходит от латинского слова *consultare* – совещаться, заботиться, советоваться. Под этим словом в русском языке подразумевается совет, разъяснение специалиста по какому-либо вопросу, беседа с целью расширения и углубления знаний. Буквально «консультировать»

значит давать совет или советоваться по интересующей проблеме.

Слово «психологическое» можно понимать двояко. С одной стороны, оно может указывать на то, что консультирование основано на данных психологической науки. С другой стороны, его можно рассматривать как указание на то, что консультирование осуществляется по психологическим проблемам, то есть, касается таких явлений, как психика, деятельность, поведение.

Вне зависимости от того, как трактовать этот вид деятельности, очевидно, что психологическое консультирование и в том, и в другом контексте, по крайней мере, на настоящем этапе развития общества, является реальностью, требующей своего изучения.

Возникновение консультативной психологии подготовлено всем ходом развития психологии вплоть до начала XXI века.

Фокус анализа все более смещается в сторону такой уникальности, которая не поддается типологизации. Теперь уже мы все чаще говорим об **уникальности, непредсказуемости каждого человека**. Естественно, что и общие закономерности психического существуют, и типологии, например, темперамента, характера оправданы. Но мы все более подходим к тем аспектам, которые невозможно было исследовать с помощью старых парадигм. Этому факту соответствует появление и развитие гуманистической психологии.

Здесь же закладываются основы и консультативной психологии. Когда стали исследовать уникальность, познавать ее законы, использовать эти законы в практике оказания помощи конкретному человеку, вместо закономерностей психики предметом научного анализа все более начали становиться закономерности диалога, позволяющие работать с индивидуальностью. **Фокус исследования различий сместился с индивидуальных различий на различия в способах ведения диалога**, различия в формах организации взаимоотношений между специалистом, оказывающим воздействие, и клиентом. Стало интересоваться, какие способы организации диалога способствуют выявлению закономерностей функционирования уникальности данного конкретного человека, а какие препятствуют этому процессу, блокируют его, делают порой это совсем невозможным. Какие параметры взаимоотношений помогают оказывать психологическую помощь в опоре на закономерности уникальности клиента, а какие мешают. Примером такого рода исследования является работа Джеймса Бьюдженталя «Искусство психотерапевта», опубликованная на Западе в 1987 году, а в нашей стране в 2001 году.

Другим важным шагом на пути развития психологии, предопределившим появление консультативной психологии, было включение в контекст психологического анализа социальной среды, в которой человек живет. Стали изучать влияние факта включенности в большие и малые группы на психическую активность человека. Этому соответствовало возникновение и развитие социальной психологии в области научных и прикладных исследований.

Но и в психотерапии, в области, возникшей из практики оказания

психологической помощи и благодаря этой практике, фокус анализа на протяжении XX века все более смещается в сторону социального контекста. Теперь мы видим, что, согласно многим направлениям современной практической психологии, фактор текущей социальной среды вообще признается решающим для объяснения поведения человека, вопреки, скажем, его прошлому, детству. Ярким примером этого служит современная семейная терапия, где в рамках крупнейшего и влиятельнейшего системного подхода (Сальвадор Минухин, Мюррей Боуэн, Натан Аккерман, Карл Витакер, Иван Бошормени-Надь, Теодор Лидс и другие) межличностный контекст (фокусирование на текущих взаимодействиях) всецело доминирует над интрапсихическим контекстом (концентрация внимания на прошлом индивида) [Браун Дж., Кристенсен Д., 2001, с. 32].

Следует по достоинству оценить роль психотерапии для возникновения консультативной психологии. На первоначальных этапах своего развития психология была преимущественно академической наукой. Не стоял вопрос о широком использовании ее достижений, поскольку достижений этих было не так много. Неотложные и наиболее болезненные задачи практики положили начало возникновению в конце XIX – начале XX веков на Западе психотерапии. Путем напряженной работы с крайними, тяжелыми формами душевных расстройств, представителям этого движения, которому на первоначальных этапах отказывали в научности, на протяжении XX века удалось накопить и использовать огромный материал, который по праву можно именовать золотым фондом современной психологии. Почти единственным методом, который позволил накопить этот материал, является рефлексивность, рефлексивное отношение к тому, что делаешь в момент работы с клиентом, постоянные раздумья над тем, что же реально происходит. Такое отношение к диалогу помогло открыть и описать многие феномены, которые имеют или могут иметь отношение к консультативному диалогу. Так начали закладываться основы консультативной психологии. Кроме этого сильно увеличился объем психологических знаний вообще, например, психотерапия значительно продвинула вперед такую отрасль общей психологии, как психология личности [см., например, Хьелл Л., Зиглер Д., 1998].

Далее же, конечно, должен следовать анализ и систематизация накопленного и осмысленного опыта, сопоставление выводов различных авторов относительно исследуемого предмета как касательно выводов о природе человеческого поведения и его нарушениях, так и касательно конструктивных форм диалога, взаимоотношений между психологом и клиентом. Следует отметить, что решение этих задач еще не завершено. Прошедший век оставил нам калейдоскоп блестящих теорий, которые, впрочем, не всегда ясно и систематично изложены. Требуется много времени, чтобы их понять, ими овладеть, знакомясь с ними по первоисточникам. Но, даже по решению этой задачи, остается другая – реконструировать на основе имеющихся теорий целостное представление:

- а) о душевных расстройствах;
- о факторах, их обуславливающих;

о признаках и чертах гармонично устроенной психики человека;
об условиях ее гармоничного формирования;

об условиях, которые должны существовать между клиентом и специалистом, оказывающим воздействие, для того чтобы способствовать исчезновению душевного расстройства.

На первый взгляд только последняя из перечисленных выше задач имеет отношение для консультативной психологии. Но, похоже, что при решении остальных четырех исследователи, так или иначе, будут обращаться к природе человеческих взаимоотношений, травмирующих личность или же открывающих горизонты к совершенству, эффективному функционированию. Тут потребуются данные консультативной психологии. Конечно, исследовать природу человеческих взаимоотношений не обязательно в условиях психологической консультации. Однако консультативный диалог обладает уникальным свойством сочетания:

б) профессионала, который десять, а то и двадцать лет своей жизни занимается исследованием психологических феноменов;

крайне заинтересованного в неформальном общении клиента, чье существование в данный момент представляет динамику (человек, который приходит к психологу, уже, судя по самому факту обращения, готов к переменам).

Наличие профессионала обуславливает редкое сочетание включенности и рефлексии (в смысле наблюдения, размышления над процессом консультирования). Наличие заинтересованного клиента не позволяет процессу общения стать формальным, способствует раскрытию наиболее глубоких сторон человеческого бытия в процессе общения.

Психотерапия. Психотерапия - система лечебного воздействия на психику, а через психику - на весь организм и поведение больного.

Принято различать понятие психотерапия в узко медицинском смысле как метод лечения (подобно физиотерапии, лечебной физкультуре) и в более широком, включающем в себя организацию труда и быта, профилактику психотравмирующих факторов и т.п. В таком случае психотерапия тесно связана с такими понятиями, как психогигиена и психопрофилактика.

Психотерапия является специфическим методом лечения, так как лечебный эффект здесь достигается не физическими или фармакологическими свойствами лечебного фактора, а той информацией и эмоциональным зарядом, которые она в себе несет (Святош, 1969). Речь идет именно о специфическом, психическом воздействии на человека, ибо лечебный эффект могут оказывать и нейролептики, и инсулин, и тепло или магнитное поле.

Психотерапия может применяться как самостоятельно, так и в комплексе с другими методами лечения. Талантливые клиницисты всегда использовали технику психотерапии при лечении соматических заболеваний, поэтому одни и те же лекарства, чудодейственные в их руках, теряли свое целебное свойство в руках других врачей.

Психотерапия может осуществляться при непосредственном контакте

врача с пациентом или опосредованно: с помощью звукозаписи, радио, телефона, телевидения, кино, посредством печатного слова, музыки, картин...

В принципе, могут быть созданы психотерапевтические автоматы или технические устройства, которые смогут вводить нужную информацию непосредственно в мозг, минуя анализаторы, но, как показывает опыт, наиболее эффективным психотерапевтическим воздействием обладает живое слово и непосредственное общение врача с больным.

Общепринятой классификации методов психотерапии в настоящее время не существует. Следует различать методы и формы (техники) психотерапии.

Под МЕТОДОМ понимается общий принцип лечения, вытекающий из понятия сущности (патогенеза) заболевания. Так, например, понятие невроза как заблуждения ума, ошибочного мышления породило метод рациональной психотерапии (Дюбуа). Представление о неврозе как расстройстве, вызванном застреванием в бессознательной сфере аффекта, пережитого в прошлом, вызвало к жизни метод катарсиса, а понимание невроза как проявления вытесненного в бессознательное инфантильно-сексуального влечения породило психоанализ (Фрейд).

Способ применения того или иного метода психотерапии называется ФОРМОЙ психотерапевтического лечения. Так, например, метод рациональной психотерапии может применяться в форме индивидуальной беседы с больным, в форме беседы с группой или в форме лекции. Метод внушения может применяться в бодрствующем состоянии или в гипнозе. Психоанализ применяется в форме наблюдения потока свободных ассоциаций, исследования ассоциаций, анализа сновидений, в форме ассоциативного эксперимента и т.д. Одна и та же форма психотерапевтического воздействия может служить различным методическим установкам. Так, гипноз может быть использован и с целью внушения, и с целью катарсиса.

Комплекс различных методов психотерапии, объединенных общим принципиальным подходом к лечению, образует СИСТЕМУ, или НАПРАВЛЕНИЕ, ПСИХОТЕРАПИИ. Принято говорить об отдельных направлениях психотерапии, в их рамках выделять отдельные методы, а уже внутри каждого метода - различные методики и приемы.

В настоящее время наибольшее распространение получили три психотерапевтических направления:

- 1) психоаналитическое,
- 2) бихевиористское,
- 3) экзистенциально-гуманистическое (недирективная психотерапия, гештальт-терапия, др.).

В отечественной психотерапии в последние годы преобладают следующие основные направления: суггестивное (внушение в гипнозе и др.), реконструктивное (личностно-ориентированное) и условно-рефлекторное.

Существует практически необозримое количество классификаций психотерапевтических методов лечения. Одна из них, разработанная И.З.Вельвовским и соавторами (1984), приводится ниже в некотором

сокращении.

1. Психотерапия в естественном состоянии бодрствования (рассудочно-ассоциативные формы и приемы; эмоционально-питиетивные и игровые методы; тренировочно-волевые формы; суггестивные формы).

2. Психотерапия в особых состояниях высших отделов головного мозга (гипноз-отдых по К.К.Платонову; внушение в гипнозе; постгипнотическое внушение; различные формы аутогипноприемов; методы аутогенной тренировки; релаксация по Джекобсону; наркогипноз; гипносуггестия при электросне и др.).

3. Психотерапия при стрессе, вызванном: а) психическим путем - испугом, острым положительным или отрицательным переживанием; б) фармакологическими (никотиновая кислота и др.) или болевыми (долорин и др.) агентами; в) физическими агентами (прижигание термокаутером); г) "нападением врасплох", посредством эфирной маски по А.М.Свядоцу, усиленным гиперпноэ по И.З.Вельвовскому и И.М.Гуревичу.

Из всего многообразия методов психотерапии сейчас наиболее распространены следующие:

1) суггестивная психотерапия (внушение в состоянии бодрствования, естественного сна, гипноза, эмоционально-стрессовая психотерапия, наркопсихотерапия);

2) самовнушение (аутогенная тренировка, метод Куэ, метод Джекобсона);

3) рациональная психотерапия;

4) групповая психотерапия;

5) поведенческая психотерапия;

6) семейная психотерапия.

Все чаще применяются психоанализ, трансактный анализ, гештальт-терапия и др.

Внутри каждого из этих методов существуют десятки, а то и сотни методик, которые, по меткому выражению Шкоды, не столько отличаются оригинальностью, сколько являются "мечтой каждого честолюбивого психотерапевта внести свой вклад в историю психотерапии".

Систематизируют психотерапию по характеру воздействия (прямая-косвенная); по этиопатогенетическому принципу (каузальная-симптоматическая); по цели воздействия (седативная, активирующая, амнезирующая); по участию в ней больного (мобилизующе-волевая, пассивная); по виду воздействия врача (авторитарная, разъясняющая, обучающая, тренирующая); по источнику воздействия (гетерогенная, аутогенная); по направленности относительно патогенных установок (синергичная переживаниям, антагонестическая, дискуссионная); по тактике врача (выборочная, комбинированная или комплексная); по числу лиц, с которыми работает врач (индивидуальная, коллективная, групповая), и т.д. Существует классификация принципов выбора метода психотерапии в зависимости от заболевания (Strotzka, 1986): 1) при острой истерической симптоматике предпочтительна суггестия; 2) при вегетативных нарушениях -

аутогенная тренировка; 3) при жизненных трудностях - "разговорная" терапия; 4) при фобиях - поведенческая терапия; 5) при характерологических нарушениях - гештальт-терапия, психодрама; 6) при расстройствах, связанных с семейными проблемами,- семейная психотерапия; 7) при комплексных расстройствах с наличием предшествующего предрасположения - глубинно-психологические методы.

Психотерапия давно уже вышла за пределы психиатрии, невропатологии, в недрах которых она зародилась. Сейчас она широко применяется в наркологии, терапии, особенно при так называемых психосоматических заболеваниях, в акушерстве, дерматологии, педиатрии, стоматологии, хирургии и т.д.

Происходит экспансия психотерапии во "внеклиническую" сферу (реадаптация, кабинеты социально-психологической помощи, кабинеты семейных отношений). Довольно широко используются сейчас отдельные методы психотерапии (эмоционально-психологическая разгрузка, психорегуляция, аутогенная тренировка) в спорте, на производстве, при подготовке космонавтов и членов экспедиций. Более того, многие методы психического воздействия давно используются служителями религии, в политике и экономике (реклама) и т.д.

Психотерапия сейчас стоит на стыке многих наук, прежде всего психологии, медицины, физиологии, философии, лингвистики, социологии, и в то же время все более отчетливо формируется в специальную область знаний, где практические навыки и их использование с лечебной целью несомненно опережают фундаментальные исследования по их обоснованию, другими словами, где теория уже давно в долгу у практики.

Психотерапия располагает большим набором лечебных методик, применяемых в различных областях медицины. Это важный инструмент лечения, однако совокупность методик еще нельзя назвать психотерапией, так же как набор даже самых сложных хирургических операций еще не есть хирургия. Чтобы стать психотерапевтом, мало освоить многочисленные методические приемы (их сейчас более 3000); нужно научиться применять их осмысленно, а для этого важно понимать механизмы их лечебного воздействия, знать показания и противопоказания к их применению. Иными словами, нужно знать теоретическую основу психотерапии. Без этого психотерапевт, как и любой врач, становится ремесленником.

Отечественная психотерапия с начала своего зарождения (середина 20-х годов) развивалась однобоко. Наши ученые, особенно гипнологи и физиологи, много сделали на пути изучения механизмов внушения, гипноза. Но, став материалистами, мы "выбросили на помойку" все, что так или иначе несло в себе идеалистические начала, в том числе и учение о психоанализе, гештальт-терапию, психотерапию, центрированную на сознании, и т.д. В итоге в некоторых аспектах психотерапии, например в гипнологии, по сравнению с зарубежными психотерапевтами мы продвинулись дальше, а в других, особенно в части недирективных методов, насомненно отстали.

Было бы неверно думать, что две трети психотерапевтов Канады или

Америки заблуждаются, а мы безоговорочно правы. Необходимо искать точки соприкосновения. А для этого требуется глубокое исследование теоретической базы зарубежной психологии и психотерапии. Иначе мы просто не поймем сущности многих зарубежных психотерапевтических методик, которые до сего дня чаще всего просто механически копируются.

И еще один вопрос, непосредственно связанный с предыдущим. Психотерапия не может и не должна стоять вне клиники, а психотерапевт должен быть прежде всего грамотным клиницистом. Наметилась тенденция на выделение так называемых "диагностических" (рентгенология, функциональная диагностика) или лечебных (физиотерапия, рефлексотерапия) дисциплин. Это не верно по своей сути. Трудно представить себе кардиолога, не знающего ЭКГ, но еще труднее - врача, знающего ЭКГ, но не знакомого с кардиологией. Раньше психотерапией занимались в основном невропатологи и психиатры. Это было также естественно, как умение современного психиатра проводить инсулин-шоковую терапию. Никто не выделяет инсулинологов. Сейчас психотерапия вышла за рамки психиатрии и невропатологии, но это не означает, что психиатр и невропатолог, равно как и всякий другой специалист, не должен владеть методами психотерапевтического лечения. Идеально, когда психотерапией занимается клиницист. Но в тех случаях, когда психотерапевт практикует самостоятельно, он обязан знать те заболевания, которые лечит. Прежде чем начать лечение, он должен уметь правильно установить диагноз, четко определить показания и противопоказания к психотерапевтическому лечению, предвидеть возможные осложнения, грамотно выбрать именно тот метод психотерапии, который "вписывается" в комплексное лечение данного конкретного заболевания.

Всякий ли врач может стать психотерапевтом? В принципе - да. Тем не менее влияние роли личности психотерапевта на эффективность лечения несомненна. Речь идет не о каких-то сверхъестественных мистических способностях. Под особенностями личности, отличающими хорошего психотерапевта от плохого, подразумеваются такие качества, как эмпатия, сердечность, теплота и доброта в общении с окружающими, внимание, умение понять пациента и, несомненно, артистичность.

Психотерапевтическое влияние одного человека на другого многие считают искусством. И в этом есть доля истины. Иногда говорят о врожденном психотерапевтическом таланте, и это тоже верно. Однако нельзя противопоставлять искусство науке, а врожденные способности психотерапевта - знанию и умению. Чтобы стать хорошим психотерапевтом, мало обладать нужными личностными особенностями и врожденными качествами - необходимо уметь развить их в себе и научиться ими пользоваться. Последнее определяется многими обстоятельствами.

Во-первых, психотерапия, как уже говорилось, стоит на стыке различных областей знаний; медицины, психологии, социологии, философии, а это требует от специалиста большого кругозора и глубоких знаний.

Во-вторых, психотерапия - это специфический метод лечения, состоящий из практических, подчас очень трудоемких методик, а это требует от врача

при их освоении и проведении умения, терапия и трудолюбия.

В-третьих, психотерапия - очень трудная специальность, требующая от врача постоянного эмоционального напряжений и полной самоотдачи.

Психотерапия, уровень ее развития тесно связаны с уровнем культуры общества, с его обычаями, условиями труда и т.д. Там, где уровень культуры высокий, психотерапия развивается быстро и воспринимается как наука. В странах малоразвитых, с низким культурным уровнем психотерапевтические ритуалы окружаются мистикой, становятся орудием религии или шаманов.

Культурный уровень общества и особенности культуры и быта народов накладывают отпечаток и на особенности психотерапевтических методов и приемов. Многие восточные методики, связанные с йогой, буддизмом, суфизмом, у нас просто не будут "работать".

Хотелось бы уберечь начинающих психотерапевтов еще от ряда психологических трудностей, которых можно избежать. Некоторые врачи, начиная свою психотерапевтическую практику, ожидают от психотерапии чуда, склонны видеть в ней панацею от всех заболеваний. И когда оказывается, что никакого чуда в психотерапии нет, а есть только кропотливый и очень тяжелый труд, они быстро разочаровываются.

Психотерапия зиждется на методах лечения, освоение которых требует кропотливого труда и длительного времени. Освоить их за 3-4 месяца невозможно. Нужны годы изнуряющего труда, чтобы придать работе ту легкость и эффективность, которую мы иногда наблюдаем у опытного психотерапевта. Психотерапевт, выражаясь образно, должен перекопать горы песка, чтобы найти ту унцию золота, которая определяет смысл и успех его работы.

Не нужно обещать чуда и своим пациентам. "Торговцы надеждой" никогда не приносили пользы ни психотерапии, ни больным.

Долгие годы, по крайней мере последние 50-60 лет, мы воспринимали нашу отечественную психотерапию как различные варианты гипносуггестивной терапии. Тут у нас сформировались свои понятия, своя терминология. Оказалось, что внушение и гипноз - это еще не вся психотерапия. Сейчас мы судорожно наверстываем упущенное. Настала пора заново знакомиться с психоанализом, недирективной психотерапией, разговорной психотерапией, гештальт-терапией, осваивать трансактный анализ и т.д. На первых порах эти новые понятия и термины "резала слух", раздражали, воспринимались негативно. Куда легче и спокойнее оперировать такими привычными понятиями, как процессы торможения и раздражения, застойные очаги возбуждения, доминанты, "сторожевой пункт". Значительно труднее, подчас с отрицательной эмоциональной окраской, воспринимаются термины: сопротивление, трансверс, рабочий альянс, психоаналитическая ситуация или такие понятия, как коллективное бессознательное, архетипы, анима и анимус и т.п. Любая непривычная, новая информация (психологи это знают) сначала воспринимается в "штыки" и лишь потом, при выработке нужных знаний и ассоциаций, усвоении необходимой лексики приводит к пониманию и удовлетворению. Поэтому еще один совет начинающим

психотерапевтам: наберитесь терпения и не спешите с выводами.

Вероятно, следует согласиться с мнением Б.Д.Карвасарского (1985), что ни в одной другой области медицины этические проблемы не приобретают столь существенного значения, как в психотерапии.

Эффективность психотерапевтического лечения зависит от взаимоотношений врача и пациента, от психотерапевтического альянса. Правильно построенные взаимоотношения врач-пациент зависят от многих факторов, среди которых не последнее место занимают опыт и искусство врача. То, что может себе позволить в общении с больным один врач, не может другой. Пожилой и опытный психотерапевт ведет себя иногда резко, нарочито грубо, но это не обижает, а, наоборот, успокаивает больного: молодой врач должен выбрать иную, более мягкую форму общения с больным. Следует помнить, что за внешней строгостью врача пациент всегда должен чувствовать тепло любви к себе, сопереживание, желание помочь. Пациент может простить врачу многое, но никогда не прощает равнодушия.

Не менее опасна для начинающего психотерапевта и чрезмерная самоуверенность. Уверенность в своих силах и в успехе лечения - это одно, а самоуверенность, да еще замешенная на недостаточной профессиональной грамотности, совсем другое. Психотерапевт, знающий все и умеющий лечить все, так же опасен для больного, как и врач равнодушный.

От психотерапевта требуются высокая культура, порядочность и принципиальность. Эти качества вызывают у больного уважение и доверие к врачу, а это уже половина успеха в лечении. И, наоборот, если врач не блещет интеллектом, небрежно одет, корыстен, от него разит табаком или перегаром, он не может рассчитывать на психотерапевтический успех.

Большое значение для психотерапевта имеет культура речи. Речь врача должна быть грамматически правильной, свободной от всяких вульгарных оборотов, от непонятных больному терминов.

Врач-психотерапевт должен уметь не только просто и убедительно говорить, но внимательно и терпеливо слушать. Выслушать больного неврозом - значит облегчить его состояние.

На общение врача с больным накладывает отпечаток и характер заболевания пациента. Если по отношению к истерику или алкоголику иногда дозволена резкость и строгость, то психастеники или сенситивы всегда лучше реагируют на мягкость, понимание, тепло и тяжело переносят грубость и неделикатность.

Психотерапевту необходимо знать не только клинику заболевания, которое он лечит, но в еще большей мере - психологию больного человека.

Больной неврозом с трудом признает психогенный характер своего заболевания. В социальном плане для него более престижна биологическая, органическая основа болезни. Диагноз "последствия перенесенной нейроинфекции" или "последствия травмы мозга" всегда более приемлем для больного, чем "невроз", "невротическое развитие" и т.д. Больной терпимо относится к диагнозу "истерический невроз" и уж совсем негативно - к таким диагнозам, как "психопатия", "алкоголизм" или "шизофрения".

Больные с пограничными нервно-психическими расстройствами к психиатру идут неохотно: в определенной мере это относится и к психотерапевту, особенно если он работает на базе психологического лечебного учреждения.

Пациент всегда ждет от психотерапевта чуда. Авторитет врача, или, как говорил А.А.Портнов, "ореол, которым окружено его имя", несомненно является важным фактором, влияющим на эффективность психотерапевтического лечения. Но этим фактором нужно пользоваться умело.

В погоне за легким и быстрым успехом психотерапевт может незаметно скатиться до уровня знахаря или эстрадного артиста. Таких психотерапевтов, которые с легкостью обещают вылечить СПИД, рак, болезнь Литтла или лучевую болезнь, еще Проспер Мериме называл "торговцами надеждой".

Такая постановка вопроса совсем не означает, что психотерапевт не должен участвовать в лечении тяжелых органических и психических заболеваний. Психотерапевтически можно снять невротическое наслоение, нарушение сна у больного раком, эмоциональное напряжение у перенесшего инфаркт миокарда, чувство неполноценности у больного церебральным параличом и т.п., но обещать полное излечение подобных заболеваний только психотерапевтическим путем по меньшей мере жестоко.

В связи с этим вспоминаются слова Кречмера о том, что "современному врачу отвратительна роль волшебника". Слова эти, произнесенные более чем полвека тому назад, не потеряли своей актуальности и в наши дни.

Главное в работе психотерапевта - не изготовление для больного "психических протезов", а стремление раскрыть перед ним его же резервные, скрытые возможности. В этом отношении можно согласиться с английским психотерапевтом Shepard (1971), который считает, что настало время выработать законоположение, в котором следует четко определить, что психотерапия - это ограниченная профессия тех врачей, кто прошел соответствующую подготовку и готов придерживаться надлежащего этического кодекса. Можно только добавить, что такое законоположение нужно в наши дни не только для Англии, но в не меньшей степени и для нашей страны.

Основных правил психотерапии:

- * Психотерапия может быть только клинической. Врач, практикующий психотерапию, прежде всего должен правильно поставить диагноз и оценить динамику заболевания, которое он лечит.

- * Психотерапия в комплексном подходе к лечению заболевания должна быть только предметом выбора, как и любой другой метод лечения.

- * Ни один из существующих методов психотерапии не имеет преимущество перед другими, если последние применяются своевременно и с учетом механизма, клиники и динамики заболевания. Нет "хороших" или "плохих" методов психотерапии. Есть только хорошие или плохие психотерапевты.

- * Психотерапия не терпит косности. В зависимости от динамики заболевания отдельные методы психотерапии могут применяться

самостоятельно или в комбинации с другими, сменять, дополнять или усиливать друг друга.

* Психотерапия не эффективна, а иногда и вредна без обратной связи с больным, без учета имеющихся показаний или противопоказаний к тому или иному методу лечения.

* Психотерапия, даже в групповых ее вариантах, должна быть индивидуализированной, личностно и социально ориентированной.

* Любой, даже самый опытный, психотерапевт должен знать не только технику применяемых им психотерапевтических методов, но и что более существенно, теоретическую базу, на которой эти методы основаны. В противном случае, работая "вслепую", он в лучшем случае станет ремесленником, в худшем - шарлатаном.

* Психопатия, так же как и любая другая отрасль клинической медицины, должна держаться на трех "китах": клинике, знаниях (теории) и профессионализме.

Контрольные вопросы:

1. Перечислите основные направления работы практического психолога
2. Какое из направлений вам наиболее близко? Почему?
3. Каковы области применения данных, полученных с помощью психодиагностических методов?
4. Какие виды психодиагностических методов вы знаете?
5. В чем состоят методологические основы организации психологической коррекции?
6. Какие виды психологического консультирования вы знаете?
7. Для чего предназначена психологическая терапия?
8. Каким образом можно разграничить консультирование и психотерапию?
9. В чем состоит специфика групповой психотерапии?
10. Назовите недостатки индивидуальной психотерапии

Литература:

1. Абрамова Г.С. Введение в практическую психологию. М.: Международная педагогическая академия, 1995. 264 с
2. Бадмаев Б.Ц. Психология: как ее изучить и усвоить: Учебно-методическое пособие для студентов вузов. М.: Учебная литература, 1997. 256 с.
3. Гриншпун И.Б. Введение в психологию. М.: Международная педагогическая академия, 1994. 152 с.
4. Крысько В.Г. Общая психология в схемах и комментариях к ним. М.: Московский психолого-социальный институт; Флинта, 1998. 192 с
5. Словарь практического психолога / Сост. С.Ю. Головин. Минск: Харвест, 1997. 800 с.

Тема 5. Проблемы взаимодействия психолога с представителями смежных профессий

Цель: разобрать проблемы взаимодействия психолога с представителями

смежных профессий

Литература:

1. Абрамова Г.С. Введение в практическую психологию. М.: Международная педагогическая академия, 1995. 264 с.
2. Григорович Л.А. Введение в профессию «психолог», М.: Гардарики, 2004, 192с
3. Базылевич Т.Ф. Введение в профессию 1998, М.:Союз, 42с
4. Вачков И.В. Введение в профессию «психолог»/ред. И.Б. Гриншпун, М.: МОДЭК, 2003, 464с
5. Карандашев В.Н. Психология. Введение в профессию, М.: Академия, 2005, 383с

План занятия:

1. Учитель (педагог) и психолог
2. Психолог и юридическая практика
3. Врач и психолог
4. Социальный работник и психолог

Учитель (педагог) и психолог

В номенклатурной практике обозначения профессий присутствуют три обозначения отношений «обучаемый—обучающий»: учитель, педагог, преподаватель. Бытовой язык широко использует из этих понятий понятие учителя, обозначая им всех, кто дает самые разные знания, в том числе и саму жизнь, называют лучшим учителем.

Существуют различия в этих видах профессиональной деятельности, пользуясь психологическими критериями, содержательно, по нашему мнению, описывающие варианты отношений обучаемый—обучающийся. Их несколько:

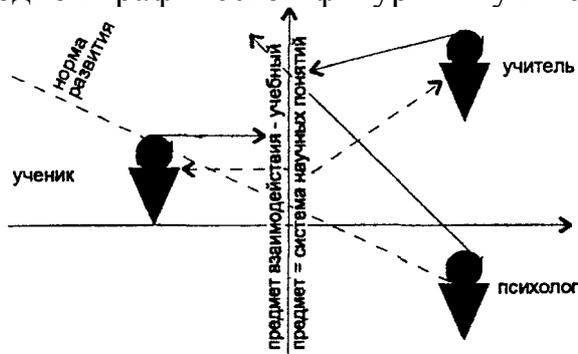
- степень ответственности обучаемого за результат обучения;
- степень ответственности обучающего за результат обучения;
- понятийное строение предмета обучения (уровень обобщения в понятие);
- психологическая дистанция;
- воздействие на перспективы личного развития. В этом смысле различие между профессиями учителя, педагога,

Важно, что все три категории профессионалов — учитель, педагог, преподаватель — принимают решение о глубине воздействия на другого человека (или группу) и осуществляют непосредственно это воздействие. Естественно, что такое решение невозможно принять без ориентации на психологическую информацию о другом человеке.

Психолог и представители этих профессий могут и должны находить общий язык, связанный с пониманием возможного соответствия или несоответствия фактов конкретного проявления психической жизни человека и нормы психического или личностного развития данного периода жизни. При этом естественным ограничением на использование информации о степени этого соответствия в работе учителя, педагога, преподавателя будут нормы профессионального воздействия на жизнь человека и нормы юридической ответственности, охраняющие человека от возможного морального ущерба.

Возможный заказ на сотрудничество педагога, учителя, преподавателя и психолога может и должен строиться как взаимодействие с психологической информацией, структурируемой понятием норма психического и личностного развития.

Изобразим это в виде следующей схемы, представив все три профессии в виде одной графической фигуры — учитель.



Таким образом, предметом взаимодействия обучаемого и обучающего является учебный предмет, структурируемый в виде понятий разного уровня обобщения. Психолог может и должен своим присутствием в этой ситуации решить следующие проблемы:

- проблему адекватности отражения учеником (обучаемым) учебного предмета;
- проблему адекватности отражения обучающим возможностей ученика (обучаемого);
- проблему адекватности отражения учителем (педагогом, преподавателем) учебного предмета как предмета взаимодействия;
- проблему адекватности отражения учеником (обучаемым) роли и места учителя в его жизни;
- проблему адекватности отражения учителем (педагогом, преподавателем) роли и места ученика (обучаемым) в его жизни.

Через решение этих проблем возможно оказание психологической помощи всем участникам профессионального взаимодействия — через трансляцию для их содержания психологической информации, связанного с понятием нормы общего психического и личностного развития

Психолог и юридическая практика

В юридической практике существует несколько видов деятельности, где непосредственно используются параметры психологической информации, — следственная и адвокатская практика.

Для следователя естественно восстановление логики событий, основанных на вероятностной модели поведения человека, чем точнее будет обобщенная модель поведения человека, которой он владеет, тем более точно будет построено профессиональное действие по воссозданию конкретных обстоятельств и конкретной логики изучаемого человека или группы людей.

Естественно, что адвокат в своей практике тоже ориентирован на конкретизацию обобщенной модели поведения человека в конкретных обстоятельствах. Одно из существенных различий в этих видах юридической

практики связано с критериями правильности (с точки зрения профессионала) процесса профессионального мышления. Представляется возможным увидеть эти различия в том, что для следователя важна объективная достоверность, подтверждаемая реальными фактами, тогда как в практике адвоката большое значение имеет субъективная обоснованность для человека логики его действий.

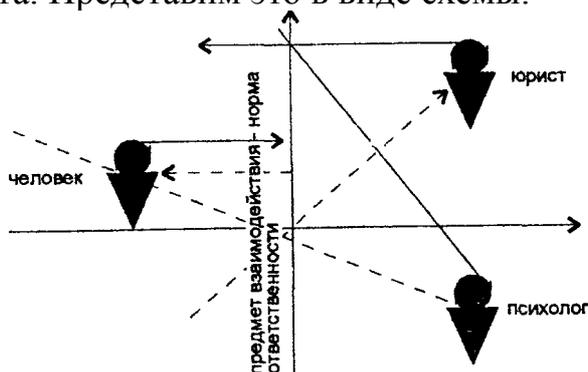
Если грубо провести линию различий, то она выглядела бы примерно так: следователя интересует, что было на самом деле, адвоката интересует, почему произошло то, что было.

Отсюда и различие в использовании психологической информации: для следователя актуальнее вопрос о том, что делал человек, для адвоката — почему он это делал.

Формулируя запрос к психологу, представители юридических специальностей ориентируются на обобщенную модель человеческого поведения, которую необходимо применять как средство мышления о конкретных обстоятельствах индивидуального действия человека.

Перед психологом возникает совершенно специфическая задача — задача воссоздания субъективной логики поведения человека в исследуемых обстоятельствах. Думается, что есть смысл выделить специфику предмета взаимодействия представителей юридических специальностей и психолога и, соответственно, ее отличие от других возможных вариантов сотрудничества представителей смежных профессий.

Психолог может и должен дать юристам сведения об индивидуальных вариантах использования категории ответственности в модели поведения человека. Это будет исходная категория, определяющая использование психологической информации об участниках профессиональной деятельности юриста. Представим это в виде схемы.



Таким образом, предметом взаимодействия представителей юридической практики, лиц, заинтересованных в ней, и психолога являются нормы ответственности. Психолог, через получение психологической информации может и должен решить следующие проблемы:

- проблему адекватного использования юристом категории ответственности в модели человеческого поведения;
- проблему индивидуального видения категорий ответственности лиц, участвующих в профессиональной деятельности юриста;
- проблему адекватного отражения юристом степени владения другими

участниками его профессиональной деятельности категорий ответственности;

- проблему адекватного отражения лицами, участвующими в профессиональной деятельности юриста, его уровня владения категорией ответственности;

- проблему соответствия юридической нормы ответственности и индивидуального содержания категорий ответственности.

Через решение этих общих проблем психолог может оказывать конкретную психологическую помощь всем участникам юридической практики с целью достижения ими взаимодействия, адекватного предмету профессиональной деятельности юриста, определяя содержание психологической информации, соответствующее категории ответственности в модели человеческого поведения в каждом конкретном случае.

Врач и психолог

Факторы, которые объединяют воздействие врача и психолога на участников их профессиональной деятельности — клиентов и их окружение. Во-первых, и врач и психолог имеют дело с симптомами и синдромами проявления различных свойств психической реальности, например, симптом эмоциональной неустойчивости может быть включен в самые разнообразные синдромы — инфантилизма, невроза навязчивых состояний, функциональной незрелости ЦНС и т. п. Во-вторых, способ профессионального мышления врача и психолога предполагает выработку собственной гипотезы, ее обоснование, проверку и принятие решения, то есть и врач и психолог с необходимостью рефлексиируют на материал, который является предметом их профессиональной деятельности и таким образом работают с собственным мышлением в ситуации профессиональной деятельности. В-третьих, и врач, и психолог испытывают на себе влияние другого человека, вступая с ним в межличностные отношения, опосредованные свойствами психической реальности (к которым в полной мере относится феномен боли). В-четвертых, врач и психолог видят результат своей деятельности в изменении параметров активности человека, которые опосредуются качествами психической реальности (например, появление других — новых, желаний, возникновение других — новых, чувств, изменение энергетических возможностей человека и т. п.). Наконец, в-пятых, и врач, и психолог работают с категорией меры воздействия как в собственном профессиональном мышлении, так и в профессиональных условиях — действиях, связанных с ориентацией на конкретные параметры этой меры.

Таким образом, врач и психолог осуществляют в непосредственном контакте с другим человеком персонификацию обобщенного представления о ценности человека, которым они обладают.

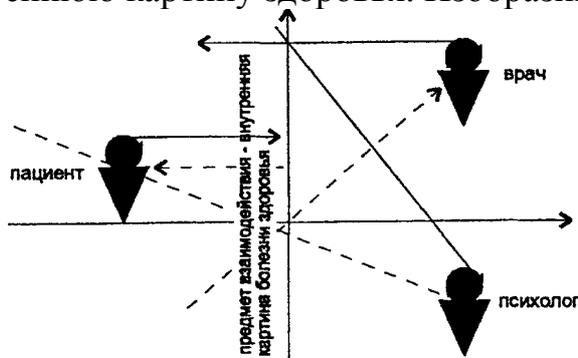
Совместная работа врача и психолога начинается с формулировки общих целей, которые будут отнесены к одному феномену и способам воздействия на него.

С точки зрения врача, с позиций его профессиональной деятельности, это будут цели уточнения синдрома, связанные с построением гипотез о нем. Невропатолог, нарколог, психиатр, эндокринолог, сексолог и сексопатолог, врач-психотерапевт и другие специалисты могут и, кажется, должны пользоваться

данным психолога о феномене внутренней картины болезни для построения адекватных моделей синдромов, с которыми они работают. Вопросы об уровне нарушения! психических функций, систем ценностей, параметре Я-переживаний человека и других модальностей психической реальности могут быть решены врачом к психологом как для задач более точной диагностики, для построения адекватной системы воздействия, для исследования и использования ресурсов развития человека (пациента, клиента).

Неврастенический конфликт связан с потребностью быстрых достижений и отсутствием способности к усилению и настойчивости; между выраженной потребностью проявить себя и отсутствием положительных подкреплений. Механизм психологической защиты — уход в болезнь.

Этот пример позволяет еще раз уточнить предмет профессионального взаимодействия врача и психолога — внутреннюю картину болезни, внутреннюю картину здоровья. Изобразим это на схеме.



Осуществляя задачи профессионально, врач и психолог могут решить следующие проблемы:

- проблему системного построения гипотезы о внутренней картине болезни пациента;
- проблему собственного профессионального развития через совершенствование знаний о внутренней картине болезни и внутренней картине здоровья;
- проблему адекватного отражения пациентом внутренней картины здоровья;
- проблему распределения ответственности за содержание внутренней картины болезни между врачом и пациентом;
- проблему роли и места внутренней картины болезни в индивидуальной жизни пациента;
- проблему социальной ответственности за содержание внутренней картины болезни пациента;
- проблему анализа ценности научного знания (интегральная медицина), необходимого для построения внутренней картины болезни как средства профессионального мышления.

Через постановку и решение этих проблем практический психолог может и, думается, должен быть участником лечебных, диагностических и профилактических профессиональных действий представителей медицинских специальностей.

Социальный работник и психолог

Профессия социального работника, в том числе социального педагога, в нашей стране не является массовой. Это приходится констатировать с сожалением, учитывая число проблем, с которыми одному человеку (или семье) подчас просто не справиться. Вот только некоторые из них: инвалидность, одиночество, психически больной член семьи, хронический алкоголизм родителей, и т. п. Социальная и физическая беспомощность человека — так кратко можно сформулировать проблемы, которые решает социальный работник, становясь важной частью жизни, можно сказать, судьбы, конкретного человека или конкретной семьи.

Естественно, что он должен и обязан (требования профессионализма) делать это в соответствии с закономерностями индивидуальной жизни. Это уже предмет для профессионального сотрудничества психолога и социального работника. Именно закономерности индивидуальной жизни, в которых важнейшее место отводится задачами и резервам развития, ключевым системам отношений с другими людьми, вне которых невозможно решение задач и выявление резервов.

Социальный работник помогает человеку в решении его задач развития, эта помощь будет более эффективна, если он сориентирует свои усилия на выявлении резервов развития, способствующих не только адекватной постановке задач развития, но и создающих необходимую для осуществления жизни перспективу.

Психолог через глубинную диагностику может существенно помочь социальному работнику в организации его усилий по осуществлению профессиональных воздействий. Если социальный работник относительно постоянно присутствует в жизни другого человека, внося в нее необходимые для ее осуществления воздействия, то присутствие психолога относительно кратковременно. В плане сотрудничества с социальным работником оно тем более ограничено конкретными обстоятельствами жизни.

Можно сказать, что психолог берет на себя ответственность за адекватную ориентировку в задачах и резервах развития конкретного человека, а социальный работник становится одной из ключевых фигур в системе отношений человека, выполняет исполнительную часть через воздействие, обоснованное содержанием ориентировки.

Для социального работника — известные ему закономерности индивидуальной жизни, которые для психолога представлены в более широком контексте, который задает научная теория, которой он пользуется. Это взаимодействие позволяет решать следующие проблемы:

- проблему адекватного отражения клиентом закономерностей его жизни;
- проблему осознания роли и места социального работника и психолога в его жизни,
- проблему ответственности за осуществление жизни как со стороны социального работника, так и со стороны клиента;
- проблему перспектив индивидуальной жизни и возможности их осуществления;
- проблему профессиональной ответственности за воздействие на

организацию жизни.

Следует отметить, что там и тогда востребуется знание о свойствах психической реальности человека, где и когда оно становится основой целенаправленного воздействия людей друг на друга.

Тогда это знание приобретает особый характер — оно осознается как ценное, его стремятся фиксировать, сохранять, обновлять и т. д. Другими словами, с ним начинают обращаться как с товаром, сортируя по качеству. Не потерять бы при этом критерии истины этого знания. Усвоив однажды, что можно плакать для мамы, а не от боли, не впадем ли мы в крайность потери чувствительности к этой самой боли? Пусть это будет риторический вопрос в конце главы.

Контрольные вопросы:

1. Какие существуют различия в таких видах профессиональной деятельности, как педагог, учитель и преподаватель?
2. Какой информацией должны пользоваться профессионалы для принятия адекватных их деятельности решений?
3. Какие проблемы психолог призван решать во взаимодействии с учителем?
4. В чем различие адвоката и следователя?
5. Какая задача возникает перед психологом при обращении к нему специалистов юридической практики?
6. Какие проблемы психолог призван решать во взаимодействии с представителями юридической практики?
7. В чем сходство профессиональной деятельности врача и психолога?
8. Как выглядит схема взаимодействия психолога, врача и пациента?
9. С помощью каких средств психолог может помочь социальному работнику осуществить профессиональное воздействие?
10. Какие проблемы психолог призван решать во взаимодействии с социальным работником?

Литература:

1. Абрамова Г.С. Введение в практическую психологию. М.: Международная педагогическая академия, 1995. 264 с.
2. Григорович Л.А. Введение в профессию «психолог», М.: Гардарики, 2004, 192с
3. Базылевич Т.Ф. Введение в профессию 1998, М.:Союз, 42с
4. Вачков И.В. Введение в профессию «психолог»/ред. И.Б. Гриншпун, М.: МОДЭК, 2003, 464с
5. Карандашев В.Н. Психология. Введение в профессию, М.: Академия, 2005, 383с
6. Лидерс А.Г. Особенности позиции практического психолога по отношению к клиенту // Журнал практического психолога. — 1998. - № 9. — С. 96 — 112.

Задания для самостоятельной работы

1. Составьте сводную таблицу взаимодействия психолога, учителя, врача

и социального работника

Тема 9. Основные направления деятельности психолога

Цель: определить основные направления деятельности психолога, дать представления студентам о государственном образовательном стандарте.

План.

1. Фундаментальные и специальные отрасли психологии
2. Государственный образовательный стандарт как основа предметной подготовки психолога.

Современная психология представляет собой весьма разветвленную систему научных дисциплин, находящихся на разных ступенях формирования, связанных с различными областями практики.

Как же классифицировать эти многочисленные отрасли психологии? Одна из возможностей классификации содержится в сформулированном выше принципе развития психики в деятельности. Исходя из этого, в качестве основания классификации отраслей психологии может быть избрана психологическая сторона: 1) конкретной деятельности, 2) развития, 3) отношения человека (как субъекта развития и деятельности) к обществу (в котором осуществляется его деятельность и развитие).

Если принимать первое основание классификации, то можно выделить ряд отраслей психологии, изучающих психологические проблемы конкретных видов человеческой деятельности.

Психология труда изучает психологические особенности трудовой деятельности человека, психологические аспекты научной организации труда (НОТ). В задачу психологии труда входит исследование профессиональных особенностей человека, закономерностей развития трудовых навыков, выяснение влияния на трудящегося производственной обстановки, конструкции и расположения приборов и станков, средств сигнализации и т. п.

Психология труда имеет ряд разделов, которые являются вместе с тем самостоятельными, хотя и тесно связанными друг с другом отраслями психологической науки. Таковы: *инженерная психология*, изучающая главным образом деятельность оператора в автоматизированных системах управления, решающая проблему распределения и согласования функций между человеком и машиной и др.; *авиационная психология*, исследующая психологические закономерности деятельности человека в процессе летного обучения и выполнения полетов; *космическая психология*, исследующая психологические особенности деятельности человека в условиях невесомости и пространственной дезориентации, при возникновении особых состояний, связанных с нервно-психическим напряжением при чрезмерных перегрузках организма, и т. п.

Педагогическая психология имеет своим предметом изучение психологических закономерностей обучения и воспитания человека. Она исследует формирование у учащихся мышления, изучает проблемы управления

процессом усвоения приемов и навыков интеллектуальной деятельности, выясняет психологические факторы, влияющие на успешность процесса обучения, взаимоотношения между педагогом и учениками и отношения в ученическом коллективе, индивидуально-психологические различия учащихся, психологические особенности учебно-воспитательной работы с детьми, обнаруживающими отклонения в психическом развитии, психологическую специфику работы со взрослыми в процессе их обучения и т. д. К разделам или узким областям педагогической психологии относятся: *психология обучения* (психологические основы дидактики, частных методик, программированного обучения, формирования умственных действий и т. д.); *психология воспитания* (психологические основы методики коммунистического воспитания, психология ученического коллектива, психологические основы исправительно-трудовой педагогики); *психология учителя, психология учебно-воспитательной работы с аномальными детьми*.

Медицинская психология изучает психологические аспекты деятельности врача и поведения больного. Она подразделяется на *нейропсихологию*, изучающую соотношение психических явлений с физиологическими мозговыми структурами; *психофармакологию*, изучающую влияние лекарственных веществ на психическую деятельность человека; *психотерапию*, изучающую и использующую средства психического воздействия для лечения больного; *психопрофилактику* и *психогигиену*, разрабатывающих систему мероприятий для обеспечения психического здоровья людей.

Юридическая психология рассматривает психологические вопросы, связанные с реализацией системы права. Она подразделяется на *судебную психологию*, исследующую психические особенности поведения участников уголовного процесса (психология свидетельских показаний, особенности поведения обвиняемого, психологические требования к допросу и т. п.); *криминальную психологию*, занимающуюся психологическими проблемами поведения и формирования личности преступника, мотивами преступления и т. д.; *пенитенциарную*, или *исправительно-трудовую*, психологию, изучающую психологию заключенного в исправительно-трудовой колонии, психологические проблемы воспитания методами убеждения и принуждения и т. п.

Военная психология исследует поведение человека в условиях боевых действий, психологические стороны взаимоотношений начальников и подчиненных, методы психологической пропаганды и контрпропаганды, психологические проблемы управления боевой техникой и т. д.

Психология спорта рассматривает психологические особенности личности и деятельности спортсменов, условия и средства их психологической подготовки, психологические параметры тренированности и мобилизационной готовности спортсмена, психологические факторы, связанные с организацией и проведением соревнований.

Психология торговли, широко развитая главным образом в капиталистических странах, выясняет психологические условия воздействия рекламы, индивидуальные, возрастные и другие особенности спроса,

психологические факторы обслуживания клиентов, исследует вопросы психологии моды и т. п.

В последнее время началась разработка проблем *психологии научного творчества* (особенности творческой личности, факторы, стимулирующие творческую активность, роль интуиции в осуществлении научного открытия и т. д.). Своеобразный раздел психологии научного творчества составляет *эвристика*, к задачам которой относится не только исследование закономерностей творческой (эвристической) деятельности, но и разработка методов управления эвристическими процессами.

Наконец, следует назвать *психологию художественного творчества* (в области литературы и искусства) и *эстетического восприятия*—область, значение которой не вызывает сомнения, но пока еще весьма слабо изученную.

Если за основу классификации ветвей психологии принять *психологические аспекты развития*, то перед нами выступит ряд ее отраслей, в которых реализуется принцип развития.

Возрастная психология, изучающая онтогенез различных психических процессов и психологических качеств личности развивающегося человека, разветвляется на *детскую психологию*, *психологию подростка*, *психологию юности*, *психологию взрослого человека*, *геронтопсихологию*. Возрастная психология исследует возрастные особенности психических процессов, возрастные возможности усвоения знаний, факторы развития личности и т. д. Одна из центральных проблем возрастной психологии—*проблема обучения и умственного развития и их взаимозависимость* широко обсуждается психологами, которые заняты отыскиванием надежных критериев умственного развития и определением условий, при которых достигается эффективное умственное развитие в процессе обучения.

Психология аномального развития, или *специальная психология*, разветвляется на *патопсихологию*, исследующую отклонения в процессе развития психики, распад психики при различных формах мозговой патологии; *олигофренопсихологию* — науку о патологии психического развития, связанную с врожденными дефектами мозга; *сурдолпсихологию* — психологию формирования ребенка при серьезных дефектах слуха, вплоть до полной глухоты; *тифлопсихологию* — психологию развития слабовидящих и незрячих.

Сравнительная психология — отрасль психологии, исследующая филогенетические формы психической жизни. В области сравнительной психологии осуществляется сопоставление психики животных и человека, устанавливается характер и причины существующих сходств и различий в их поведении. Разделом сравнительной психологии является *зоопсихология*, которая изучает психику животных, принадлежащих к различным систематическим группам (видам, родам, семействам), важнейшие формы и механизмы поведения. К классическим объектам сравнительной психологии (паукам, муравьям, пчелам, птицам, собакам, лошадям, обезьянам) в настоящее время присоединены китообразные (дельфины). Врожденные механизмы поведения животных составляют объект специального изучения в сравнительно новой отрасли биологии и психологии — *этологии*.

Если классифицировать ветви психологии с точки зрения *психологических аспектов отношений личности и общества*, то вычленяется еще один ряд отраслей психологической науки, объединяемых понятием *социальная психология*.

Социальная психология изучает психические явления, которые возникают в процессе взаимодействия людей в различных организованных и неорганизованных общественных группах. В структуру социальной психологии в настоящее время входят следующие три круга проблем.

Социально-психологические явления в больших группах (в макросреде). Сюда относятся проблемы массовой коммуникации (радио, телевидение, пресса и т. д.), механизмы и эффективность воздействия средств массовой коммуникации на различные общности людей, закономерности распространения моды, слухов, общепринятых вкусов, обрядов, предубеждений, общественных настроений, проблемы психологии классов, наций, психология религии.

Социально-психологические явления в так называемых малых группах (в микросреде). Сюда относятся проблемы психологической совместимости в замкнутых группах, межличностных отношений в группах, групповой атмосферы, положения лидера и ведомых в группе, типов группы (ассоциации, корпорации, коллективы), соотношения формальных и неформальных групп, количественных пределов малых групп, степени и причин сплоченности группы, восприятия человека человеком в группе, ценностных ориентации группы и многие другие. Если иметь в виду, например, семью как малую группу, то к числу важных проблем может быть отнесена динамика отношений между родителями и детьми, проблема сохранения авторитета старших и т.д.

Социально-психологические проявления личности человека (социальная психология личности). Личность человека является объектом социальной психологии. При этом рассматривают, насколько личность соответствует социальным ожиданиям в больших и малых группах, как она принимает воздействие этих групп, каким образом она усваивает ценностные ориентации групп, какова зависимость самооценки личности от оценки ею группы, в которую входит личность, и т. д. К проблемам социальной психологии личности относятся проблемы, связанные с изучением направленности личности, ее самооценки, самочувствия и самоуважения, устойчивости личности и внушаемости, коллективизма и индивидуализма, вопросы, связанные с изучением установок личности, их динамики, перспектив личности.

Указанные три круга проблем социальной психологии не могут, разумеется, быть противопоставлены или рядоположены друг другу. Они предстают перед нами в единстве, обусловленном единством личности и общества, совокупностью отношений, в котором определяется сущность личности.

Из всего изложенного видно, что для современной психологии характерен процесс *дифференциации*, порождающий значительную разветвленность отраслей психологии, которые нередко весьма далеко расходятся и существенно отличаются друг от друга, вследствие того что разные ветви психологии

тяготеют к различным смежным наукам (социологии, технике, зоологии, медицине и т. д., между которыми, естественно, мало общего), хотя и сохраняют общий предмет исследования—факты, закономерности и механизмы психики. Дифференциация психологии дополняется встречным процессом *интеграции*, в результате которой происходит, во-первых, стыковка психологии со смежными науками (через инженерную психологию — с техникой, через педагогическую психологию — с педагогикой и т. д.), во-вторых, внутри самой психологической науки обнаруживаются возможности объединения ранее не связанных между собой отраслей. Так, на основе утверждающейся в советской психологии точки зрения, согласно которой в трудовой деятельности личность формируется не непосредственно, а через трудовой коллектив, намечается сближение социальной психологии и психологии труда.

Особое место среди прочих отраслей психологии занимает так называемая *общая психология*. Она не является такой ветвью психологической науки, которая могла бы быть поставлена в один ряд с педагогической, юридической, медицинской, военной, сравнительной психологией и т. д. *Общая психология* — это особое наименование, употребляемое для характеристики наиболее общих закономерностей, выявляемых психологией, методов изучения, которыми пользуется эта наука, теоретических принципов, которых она придерживается, основных научных понятий, вошедших в ее обиход. Лишь абстрагируясь от конкретных исследований, осуществляемых в отраслях психологии, перечисленных выше, можно обнаружить и описать эти общие принципы, методы, закономерности и понятия. Общая психология иногда именуется *теоретической и экспериментальной психологией*. В ее задачи входит разработка проблем методологии и истории психологии, теории и методов исследования наиболее общих законов возникновения, развития и бытия психических явлений. Общая психология изучает познавательную и практическую деятельность; общие закономерности ощущений, восприятия, памяти, воображения, мышления, психическую саморегуляцию; дифференциально-психологические особенности личности человека; характер и темперамент, преобладающие мотивы поведения и т. д. *Результаты исследований в области общей психологии — фундаментальная основа развития всех отраслей и разделов психологической науки.*

Настоящая книга является *курсом общей психологии*. Это значит, что в ней дается научное представление об общих теоретических принципах и важнейших методах психологии, характеризуются основные научные понятия психологии, при анализе которых авторы стремились показать ее важнейшие закономерности. Для удобства рассмотрения эти понятия объединяются в три основные категории: *психические процессы, психические состояния, психические свойства или особенности личности.*

К психическим процессам обычно относят *познавательные процессы: ощущения и восприятия* как отражение непосредственно действующих на органы чувств предметов, раздражителей; *память* как возобновляющееся отражение действительности; *воображение* и *мышление* как обобщенное и переработанное в сознании человека отражение свойств действительности,

которые недоступны непосредственному познанию; *волевые процессы* (пробуждение потребностей, возникновение мотивов или побуждений действовать определенным образом, принятие решений и их выполнение); *эмоциональные процессы* (возникновение чувств, их динамика в зависимости от удовлетворения потребности и т. д.). К психическим состояниям относят *проявления чувств* (настроение, аффекты), *внимания* (сосредоточенность, рассеянность), *воли* (уверенность, неуверенность), *мышления* (сомнение) и т. д. К психическим свойствам, или особенностям, личности относят *качества его ума, мышления, устойчивые особенности его волевой сферы*, закрепившиеся в характере, *темпераменте, способностях*; укоренившиеся и вновь возникающие *побуждения* действовать определенным образом, *свойства чувств* (вспыльчивость, сентиментальность) и т. д.

Разделение всех проявлений психики на указанные три категории весьма условно. Понятие “психический процесс” подчеркивает *процессуальность, динамику факта*, устанавливаемого психологией. Понятие “психическое состояние” характеризует *статический момент, относительное постоянство психического факта*. Понятие “психическая особенность”, или “психическое свойство”, выражает *устойчивость психического факта, его закреплённость и повторяемость в структуре личности*. Один и тот же психический факт, например аффект, т. е. бурная и кратковременная эмоциональная вспышка, с полным правом может быть охарактеризован и как психический процесс (поскольку в нем выражена динамика развития чувств, выявлены последовательно сменяющиеся друг друга стадии), и как психическое состояние (поскольку он представляет характеристику психической деятельности за определенный период времени), и как проявление психических особенностей человека (поскольку здесь обнаруживается такая черта личности, как вспыльчивость, гневливость, несдержанность).

Наиболее правильный путь рассмотрения основных вопросов общей психологии открывает принцип, предложенный выше для выявления структуры всей современной психологии, — *принцип развития личности в ее общении и деятельности*. Именно он должен быть основой для изложения общей психологии. Он выдвигает на первый план *исследование личности в общении и деятельности* и анализ их важнейших психических проявлений; рассмотрение познавательной, эмоциональной и волевой сферы личности и деятельности человека, заканчивающегося характеристикой его важнейших индивидуально-психологических особенностей (темперамента, характера, способностей).

Контрольные вопросы:

1. Какая проблема психологии является наиболее значимой? Почему?
2. Перечислите основные направления научной психологии.
3. На каком основании происходит деление отраслей на фундаментальные и специальные?
4. Какие отрасли психологии относят к фундаментальным?
5. В чем состоит специфика специализации по экстремальной психологии?
6. Какую отрасль для специализации вы бы предпочли? Почему?

7. Какие отрасли специализации вы можете назвать?
8. Какая отрасль специализации включает в себя следующие характеристики: закономерности общения и взаимодействия людей; психологические характеристики социальных групп; психология личности?
9. В чем состоят особенности подготовки психолога по специальным отраслям психологии?
10. Охарактеризуйте дифференциальную психологию

Литература:

1. Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию: Курс лекций. М.: ЧеРо, 1996. 336 с.
2. Гриншпун И.Б. Введение в психологию. М.: Международная педагогическая академия, 1994. 152 с.
3. Джемс У. Научные основы психологии. СПб., 1992
4. Слободчиков В.И. Исаев Е.И. Психология человека. Введение в психологию субъективности. М., 1995
5. Словарь практического психолога / Сост. С.Ю. Головин. Минск: Харвест, 1997. 800 с.

Задания для самостоятельной работы:

1. Найдите статью, посвященную любой отрасли психологии, и напишите эссе на эту статью
2. Напишите небольшую творческую работу на тему: «Моя будущая специализация – это...»

Тема 10. Психологическая служба в обществе: проблемы и перспективы развития.

Цель: дать представление о психологической службе разных отраслей практики

1. Понятие и общая характеристика психологической службы
2. Модели психологической службы
3. Психологическая служба в разных отраслях социальной практики
4. Комната психологической разгрузки.
5. Документация практического психолога.

Психологическая служба. ПС- система практического использования психологии для решения комплексных задач психологической экспертизы, диагностики, консультации в сфере производства, медицины, образования, культуры, спорта, правоохранительной деятельности.(Дубровина). Четыре основных направления, психодиагностика, психологическое консультирование, психопрофилактика и психокоррекция. Как пример организации ПС рассмотрим психологическую службу образования – это один из компонентов

системы образования. Цель п.с.о- психологическое здоровье детей; задача- создание благоприятных условий для сохранения и укрепления психического здоровья; средство-содействие психическому, физическому и личностному развитию детей на всех этапах дошкольного и школьного образования .

Научный аспект прикладной практический - о.Выделяются 2 направления деятельности П. с. о.: актуальное и перспективное.

Актуальное Перспективное I. Обязанности и права психолога 1 Психолог должен принимать активное участие в решении вопросов научной, социальной, производственной жизни.

1.1 повышать средствами психологии производительность труда и качество продукции, снижать материальные, энергетические, временные затраты и рабочей силы.

1.2Содействовать психологическими средствами внедрению социальных, технических, технологических и других нововведений.

1.3Улучшать качество подготовки специалистов путем применения психологической профориентации, профконсультации, профотбора, профобучения и психопрофилактики.

1.4Добиваться снижения текучести кадров, формирования стабильных коллективов, регулировать миграции населения, опираясь на психологические закономерности этих явлений.

1.5Добиваться возвращения к активной трудовой и социальной жизни людей, нуждающихся в психологической реабилитации, психологической консультации по профессиональным вопросам и по проблемам личной и общественной жизни.

2. Субъектно-объектные отношения в психологической деятельности.

2.1Психолог получает заказ от заказчика, составляет во взаимно согласованной форме техническое задание на исследование (работу), договаривается о распределении прав и обязанностей между психологом, заказчиком и испытуемым, о взаимных обязательствах в совместной деятельности.

2.2Психолог выбирает адекватные задачам психологической деятельности теоретические концепции, методы работы, конкретные методики исследования и работы с испытуемым, способы обработки первичных данных для формирования результатов исследования.

3. Содержание принципов и правил работы психолога. Этика работы психолога основывается на общечеловеческих моральных и нравственных ценностях. Этические принципы и правила работы психолога формулируют условия, при которых сохраняются и упрочиваются его профессионализм, гуманность его действий, уважение людей, с которыми он работает, реальная польза от его усилий.

Принцип ненанесения ущерба испытуемому требует от психолога такой организации своей работы, чтобы ни ее процесс, ни ее результаты не наносили испытуемому вреда его здоровью, состоянию или социальному положению. Выполнение принципа регламентируют правила отношений психолога с

испытуемым и заказчиком и выбора адекватных методов исследования и общения. 1.1 Правило взаимоуважения психолога и испытуемого. Психолог исходит из уважения личного достоинства, прав и свобод, провозглашенных и гарантированных Конституцией РФ. Работа с испытуемым допускается только после получения согласия испытуемого в ней участвовать, после извещения его о цели исследования, о применяемых методах и способах использования полученной информации. 2.2 Правило профессионального общения психолога и испытуемого. Психолог должен владеть методами психодиагностической беседы, наблюдения, психолого-педагогического воздействия на таком уровне, который позволял бы, с одной стороны, максимально эффективно решать поставленную задачу, а с другой — поддерживать у испытуемого чувство симпатии и доверия, удовлетворения от общения с психологом. Если испытуемый болен, то применение любых методов исследования и профилактики допустимо только с разрешения врача или с согласия других лиц, представляющих интересы испытуемого. Выполнять психотерапевтическую работу с больным психолог может только согласованно с лечащим врачом и при наличии специализации по медицинской психологии. 2.3 **Правило обоснованности результатов исследования** психолога. Психолог формулирует результаты исследования в терминах и понятиях, принятых в психологической науке, подтверждая свои выводы предъявлением первичных материалов исследования, их математико-статистической обработкой и положительным заключением компетентных коллег **Принцип беспристрастности психолога** не допускает предвзятого отношения к испытуемому, формулирования выводов и осуществления действий психологического характера, противоречащих научным данным, какое бы субъективное впечатление испытуемый ни производил своим видом, юридическим и социальным положением, каким бы положительным или отрицательным ни было отношение заказчика к испытуемому. 9. **Принцип осведомленного согласия** требует, чтобы психолог, заказчик и испытуемый были извещены об этических принципах и правилах психологической деятельности, целях, средствах и предполагаемых результатах психологической деятельности и принимали в ней добровольное участие. **В амурской области.:** Блага: «Консультант» - центр правовой и психологической поддержки подростков и молодежи (зейская 34, 449708), «Диалог» центр психолого-педагогической помощи. (тел. доверия); Зея: «Родничок» психологическая служба по работе с детьми с девиантным поведением; Тында: медико-социальный центр «Гармония» при комитете по делам молодежи (псих. сопровождение и реабилитация детей и подростков); Райчиха: центр медико-социально-психологической помощи семье и детям (адаптация, подготовка к школе, группы риска, сем.консультирование)

Комната психологической разгрузки

1. Основные задачи комнаты психологической разгрузки (далее: КПР):

- Активное восстановление работоспособности сотрудников;

- Предупреждение и снятие физической усталости и психологического утомления в условиях служебной деятельности;
- Профилактика эмоционально-стрессового состояния путём коррекции личностных качеств сотрудника;
- Формирование адекватных личностных поведенческих реакций в различных жизненных ситуациях (социотренинг);
- Профилактика общего состояния здоровья, стремление к снижению общей заболеваемости.

2. Основные направления работы в КПП:

- Обучение сотрудников методам и приёмам самокоррекции функциональных состояний, аутотренингу, дыхательным упражнениям, точечному самомассажу;
- Коррекция текущего психофизиологического состояния в целях регуляции самочувствия и уровня работоспособности у практически здоровых сотрудников;
- Восстановление функционального состояния у лиц с острым и хроническим утомлением, а также при возникновении трудных функциональных состояний.

Обучение:

- Теоретическая подготовка обучаемого;
- Выработка первоначальных навыков саморегуляции;
- Курс точечного массажа – рассчитан на 4 занятия, курс аутогенной тренировки – на 1.5-2 месяца по 3 раза в неделю. Группы по 10-12 человек, вести должен психотерапевт.

Коррекция:

- Сеансы функциональной музыки;
- Целенаправленная аутогенная тренировка;
- Просмотр специальных видеопрограмм с музыкальным сопровождением (оптимальное время – 17 минут).

Восстановление:

Признаки хронического утомления:

- Нарушение сна;
- Расстройство эмоциональной реактивности;
- Нарушение вегетативных реакций.

Методы:

- Дыхательные упражнения;
- Электротранквилизация;
- Гипноз.

3. Организация работы КПП:

- 1) Документация:

- журнал учёта состояния здоровья сотрудников, проходящих психофизиологические процедуры;
- журнал посещаемости сеансов аутогенной тренировки и других консультаций;
- журнал учёта оборудования, приборов, мебели и т.д.;
- журнал учёта учебной, методической, справочной литературы.

2) Сам кабинет:

- КПП может располагаться в любом помещении площадью не менее 25 кв.м.;
- кабинет должен обладать хорошей звукоизоляцией и регулируемым освещением. Окраска стен должна быть нейтральных тонов: серо-зелёной, серо-голубой;
- окна должны иметь затемнение;
- в кабинете должен быть проекционный экран.

3) В кабинете должно быть:

- телевизор;
- видеоманитофон;
- аудиоманитофон;
- стереоколонки;
- стереонаушники;
- мягкие кресла с регулируемым подголовником;
- светопроекционная аппаратура;
- аквариум;
- журнальный столик;
- аппараты для регуляции функционального состояния;
- пейзажная композиция;
- ковровое покрытие нейтральных тонов.

4. Задачи КПП в школе:

- Психологическая разгрузка школьников и учителей после напряжённой работы;
- Психологический настрой тех сотрудников и школьников, которые с трудом включаются в рабочий ритм;
- Снятие психологической нагрузки в соответствии с курсом, назначенным психотерапевтом;
- Психопрофилактическая работа с практически здоровыми людьми;
- Обеспечение процесса интенсивного обучения, включая методы суггестопедии (обучение посредством внушения), релаксopedии, гипнопедии.

Время индивидуальной работы – до 30 минут, групповой – до 1 часа.

Документация практического психолога.

Предлагаем познакомиться с материалами, которые могут помочь начинающему педагогу-психологу при планировании своей работы, а

руководителю школы - четко поставить задачи перед своей психологической службой.

Рекомендации к оформлению плана работы психолога

И.Б. Широкова, психолог центра диагностики и консультирования «Диалог» Раменского района Московской области

Инвариантная часть плана

1. План работы школьного психолога обязательно должен содержать следующую информацию:

- данные об официальном статусе школы, в которой работает психолог;
- краткую формулировку основных запросов администрации школы на виды работ психолога;
- рабочую гипотезу психолога об основных проблемах образовательного процесса в данной школе;
- цель работы психолога или психологической службы (чаще всего это работа по запросам участников образовательного процесса);
- основные (сквозные) задачи, с помощью которых возможна реализация поставленной цели в конкретных условиях.

Основаниями для определения задач являются:

- функциональные обязанности психолога;
- запрос администрации;
- статус школы;
- штатное расписание;
- количество учащихся в школе;
- наличие в ней специальных условий;
- уровень квалификации психолога;
- профессиональный анализ состояния образовательного процесса с точки зрения психолога (на основании отчета о работе психолога за предыдущий учебный год).

2. При планировании психодиагностических мероприятий необходимо указывать:

- с какой целью проводится психодиагностика;
- как будут использованы ее результаты.

3. По предварительному согласованию с администрацией школы в план работы психолога целесообразно включить групповые консультации (в том числе проводимые на педсоветах, родительских собраниях).

4. План должен содержать разработанную психологом программу или разделы программы, посвященные психопрофилактической работе.

5. План должен содержать информацию о предполагаемых формах повышения квалификации.

6. Психологи первой и высшей квалификационных категорий должны планировать методическую или исследовательскую работу как по запросу администрации школы, так и по запросу или договоренности с методическим кабинетом районного (городского) управления образованием.

Вариативная часть плана

Целесообразно, чтобы в вариативной части плана были указаны:

- резерв времени на обработку данных диагностики;
- резерв времени на незапланированные, экстренные мероприятия и виды работ, а также на индивидуальные консультации;
- время на ведение и оформление рабочей документации, работу по оформлению служебных (функциональных) помещений, в которых трудится психолог;
- описана психокоррекционная работа (в зависимости от квалификации психолога).

Кроме того, в этой части плана стоит описать формы взаимодействия и обмена служебной информацией с администрацией школы и педагогами.

□ Журнал «Практика административной работы в школе», № 4, 2004

Контрольные вопросы:

1. Что такое психологическая служба?
2. Какие компоненты включает в себя психологическая служба?
3. Какова структура психологической службы?
4. Назовите особенности психологической службы в Амурской области
5. Перечислите основные формы работы психологической службы
6. С какой формой вам приходилось сталкиваться в жизни чаще всего?
7. Что представляет собой психологическая служба в образовании?
8. Что представляет собой психологическая служба в силовых структурах?
9. Что представляет собой психологическая служба в здравоохранении?

Литература:

1. Вачков И.В., Гриншпун И.Б., Пряжников Н.С. Введение в профессию «психолог»: Учебное пособие / Под ред. И.Б. Гриншпуна. М.: «МОДЭК», 2002. 464с.
2. Битянова М.Р. Организация психологической службы в школе. М.: Совершенство, 1998. 298 с.
3. Практическая психология образования: Учебник для студентов высших и средних специальных заведений / Под ред. И.В. Дубровиной. М.: ТЦ «Сфера», 1997. 528 с.

Тема 11. Объективность и субъективность в психологии

1. Развитие отечественной психологии в современный период.
2. Общие принципы деятельности практического психолога.
3. Объективные методы и формы работы практического психолога.
4. Субъективизм в работе психолога.

Развитие отечественной психологии в современный период.

Ни в одной стране развитие психологии не находилось в такой зависимости от политики, как в России. Во второй половине 80-х годов появляются новые подходы и тенденции перелома в психологии, но она оказалась недостаточно

подготовлена к новым требованиям и этим воспользовались некомпетентные люди, представители оккультных наук. СМИ рекламируют парапсихологию. Научная психология вынуждена «вести войну на 2 фронта»: против оккультного знания и поп-психологии, вульгаризирующей и искажающей результаты научных исследований. Черты:

- 1) деидеологизация. Идеологической базой до 85 г. был марксизм- ленинизм, ни один учебник не публиковался без цитат. Все эти клише имели значение ритуальной защиты от цензуры. Ошибка психологов в стремлении видеть в марксизме единственный источник философской мысли.
- 2) Реконструкция историографии российской психологии. Ранее все делилось на идеалистическое и материалистическое. Все, что отнесено к идеалистическому- реакционное, буржуазное, запрет на ознакомление с теориями враждующего лагеря: Франка, Шпета ...
- 3) Интеграция психологов в мировое сообщество. В 30-х годах – железный занавес. В Мюнхене в 1929 г на международном конгрессе– 6 наших. 25 лет- полностью отрезаны от мировой научной мысли. В 1954 г. первые позитивные сдвиги. В 1966- в Москве- 18 международный пс. конгресс. Только во второй половине 80-х годов кардинальный поворот. Выражение : буржуазная наука вышло из употребления.
- 4) Департизация. Любая отрасль науки могла быть объявлена лженаукой , психология находилась под угрозой. Куратором психологии в ЦК КПСС был Кузьмин, не психолог по специальности. После приостановления действия партии 1991 г. – психология перешла к человеку от функционализма. Социальная востребованность , была академической , становится практической. Это подтверждается:
 - увеличилось число учреждений, готовящих специалистов
 - издание новых журналов, которые освещают проблемы практической психологии
 - увеличилось число диссертаций по педагогике, инженерной пс. ...
 - появление пс. службы в школах. Закон о психологизации всей школьной работы, 1995.
 - Число психотерапевтов возросло.

Современная психология- чрезвычайно дифференцированная наука, 50-100 отраслей.

Институты: Психологический ин-т Российской академии образования (1914), Институт развития личности РАО 1992 исследования по направлениям: психология реабилитации личности, психология жизненного самоопределения, психология развития.

Институт психологии Российской академии наук, 1971, основал Ломов.

Исследовательские центры: Психоневрологический институт им.Бехтерева в Санкт- Петербурге.

Исследования по прикладной психологии в Центре подготовки космонавтов, Институте медико-биологических проблем, и др.

К сожалению, экономическое положение науки в России и дезинтеграция исследовательских связей не позволяют реализовать научно-исследовательские проекты национального масштаба. Новой организационно-финансовой формой поддержки пс. научной деятельности являются научные фонды-Росс. Гуманитарный Научный Фонд, РФФИ и иностранные.

Российское психологическое общество с 56 региональными отделениями.

Общие принципы деятельности практического психолога

Деятельность психолога направлена к достижению таких гуманитарных и социальных целей, как благополучие, здоровье, высокое качество жизни, полное развитие индивидов и групп в различных формациях индивидуальной и социальной жизни. Поскольку психолог является не единственным профессионалом, чья деятельность направлена на достижение этих целей, обмен и сотрудничество с представителями других профессий желательны и в некоторых случаях необходимы, без каких-либо предубеждений по отношению к компетенции и знаниям любого из них.

Психология как профессия управляется принципами, общими для всех профессиональных этик: уважение к личности, защита человеческих прав, чувство ответственности, честность и искренности по отношению к клиенту, осмотрительность в применении инструментов и процедур, профессиональная компетентность, твердость в достижении цели вмешательства и его научные основы.

Психологи не должны принимать участие или способствовать разработке методов, направленных против свободы индивида и его физической или психологической неприкосновенности. Непосредственная разработка или содействие в осуществлении пыток или издевательств, помимо того, что является преступлением, представляет собой наиболее тяжкое нарушение профессиональной этики психолога. Они не должны ни в каком качестве, ни как исследователи, ни как помощники или сообщники, принимать участие в пытках или любых других жестоких, негуманных или унижительных действиях, кто бы ни был их объект, какие бы обвинения или подозрения против этого лица ни выдвигались и какая бы информация не могла бы быть получена от него таким путем в условиях военного конфликта, гражданской войны, революции, террористических акций или любых других обстоятельств, которые могли бы быть истолкованы как оправдания таких действий.

Все психологи должны как минимум информировать свои профессиональные объединения о нарушениях прав человека, издевательствах, жестокости, негуманных или унижительных условиях заключения, кто бы ни был их жертвой, и о любом таком случае, ставшем им известным в их профессиональной практике.

Психологи должны уважать религиозные и моральные убеждения своих клиентов и учитывать их при опросе, необходимом при профессиональном вмешательстве.

При оказании помощи психологи не должны осуществлять дискриминацию по признаку происхождения, возраста, расовой и социальной

принадлежности, пола, вероисповедания, идеологии, национальности или любых других различий.

Психологи не должны использовать власти или превосходство по отношению к клиенту, которая дает их профессия, для извлечения прибыли или получения преимуществ как для себя, так и для третьих лиц.

В особенности в письменных документах психологи должны быть чрезвычайно осторожны, сдержаны и критичны по отношению к своим концепциям и заключениям, учитывая возможность их восприятия как уничижительные и дискриминирующие, например, нормальный – абнормальный, адаптированный – неадаптированный, интеллигентный – умственно отсталый.

Психологи не должны применять манипулятивные процедуры с целью добиться обращения к ним определенных клиентов, а так же действовать таким образом, чтобы оказаться монополистами в своей области. Психологи, работающие в общественных организациях, не должны использовать это преимущество для увеличения собственной частной практики.

Психолог не должен допускать использования своего имени или подписи лицами, не имеющими должной квалификации и подготовки, для незаконного применения психологических методов. Психологи должны сообщать о всех случаях посягательства на чужие права, которые стали им известны. Бесплезные и основанные на обмане действия не должны прикрываться квалификацией психолога.

В случае, когда личные интересы клиента вступают в противоречия с интересами учреждения, психолог должен постараться выполнять свои функции с максимальной беспристрастностью. Обращение за помощью в данное учреждение предполагает учет интересов клиента, уважение и внимание к нему со стороны психолога, который в соответствующих обстоятельствах может выступить как его защитник по отношению к администрации учреждения.

Объективность. При определении понятий объективности и субъективности проще всего рассмотреть их на примере методов психодиагностики. Так по мере вовлеченности в диагностическую процедуру самого психодиагноста и степени его влияния на результат психодиагностики разделяют: объективные и диалогические (или субъективные методы). Первые характеризуются минимальной степенью вовлеченности психодиагноста в процедуру проведения, обработки и интерпретации результата, вторые – большой степенью вовлеченности. Мера вовлеченности характеризуется влиянием опыта, профессиональных навыков, личности экспериментатора и других его характеристик, самой диагностической процедурой. Кроме того, можно рассматривать объективность не только получаемых данных, но и объективность самой процедуры исследования. То есть объективность – это независимость психологической процедуры от влияния различных факторов, в том числе самого психолога. Поэтому достаточно сложно говорить о полной объективности всей науки психологии. Все, что делается человеком, становится

субъективным, поскольку пропускается через внутренний мир каждого индивидуума, который не похож на все остальные.

Объективными методами в психологии осуществляется изучение психики путем исследования объективных условий возникновения психических явлений и объективных их проявлений. Таким образом, объективный принцип исследования—это не метод непосредственного усмотрения каким-то внутренним зрением психических явлений, а путь их опосредствованного познания (т. е. исследования посредством анализа их объективных проявлений в деятельности). Изучая деятельность человека, протекающую в точно учитываемых условиях, мы получаем возможность судить о психических процессах. При этом объективное изучение собственных психических процессов осуществляется принципиально теми же опосредствованными путями, как и оценка психических процессов другого человека (о том, как протекал процесс запоминания, мы судим по результатам воспроизведения, безразлично, идет ли речь здесь о чужой или собственной памяти).

Точно так же иллюзорно представление о том, что знание об индивидуальных психологических особенностях (чертах характера, способностях, качествах ума и т. п.) мы получаем путем интроспекции.

Как показывают многочисленные исследования, правильную характеристику личности человека дает не он сам, а окружающие и давно знающие его люди. Об этом, в частности, свидетельствуют данные изучения юношеского возраста, из которых следует, что юноша сначала научается объективно оценивать индивидуально-психологические особенности своих товарищей и близких, а затем как бы переносит опыт эмпирически добытых психологических знаний на себя и начинает довольно правильно оценивать свои черты и свойства.

Таким образом, ряд фактов подтверждает, что психология обогащает фонд своих знаний не с помощью самонаблюдения, а объективными методами.

Иллюзорность возможности интроспекции вытекает и из понимания сущности и специфики психической отражательной деятельности. Пытаясь интроспективно “заглянуть в себя”, увидеть свои психические процессы, их связи, зависимости, механизмы, человек все равно глядит “наружу” и видит объективный мир, отраженный в мозгу, а не сам мозг с его психическими свойствами. Тем самым интроспекция оказывается такой же иллюзией, как и душа, о которой говорили психологи-идеалисты.

Отрицание самонаблюдения как *особого непосредственного метода исследования* психики не ведет к отрицанию самонаблюдения вообще. Вполне допустимо самонаблюдение, принимающее *форму словесного отчета* о том, что видит, слышит, чувствует, переживает, желает и т. п. человек. Подобный словесный отчет фиксируется, как и всякое внешнее объективное выражение и проявление психических состояний человека. Но необходимо подчеркнуть, что в этом случае перед нами *не метод, а объект исследования*. Имеется также возможность *наблюдать свои поступки и действия путем своеобразного самонаблюдения*, т. е. подвергать их рассмотрению и анализу принципиально теми же средствами, которыми располагают другие люди, изучающие эти

поступки. Но подобное самонаблюдение не может быть отождествлено с интроспекцией, так как является опосредствованным, а не непосредственным методом исследования. От обычного наблюдения оно отличается лишь меньшей степенью достоверности в связи с возможными субъективными истолкованиями. Наконец, не следует смешивать с интроспекцией *рефлексию* (размышления и переживания по поводу собственных психических состояний и качеств), которая, в свою очередь, имеет опосредствованный характер и представляет собой переработку данных словесного отчета, анализа собственных поступков, умозаключений по этому поводу, сопоставление собственного мнения о себе с мнениями других людей и т. д.

Субъективный и объективный принципы изучения в психологии отрицают друг друга. Подлинно научная психология должна строиться на использовании объективных методов изучения психики и понимания того, что никаких других в науке не может быть.

Как все естественные и общественные науки, психология располагает двумя методами получения фактов, подлежащих дальнейшему анализу, — *методами наблюдения и эксперимента*, которые, в свою очередь, имеют ряд модификаций, не изменяющих их сущности. Необходимость особо подчеркивать наличие этих инструментов научного познания в психологии (хотя это и представляется в общем-то вполне и само собой разумеющимся для любой науки) вызвана тем, что идеалистическая психология по причинам, которые были охарактеризованы выше, сводила наблюдение к самонаблюдению (интроспекции), а эксперименту отказывала в сколько-нибудь существенной роли в психологическом исследовании, особенно при изучении высших психических процессов.

Наблюдение становится методом психического изучения лишь в том случае, если оно *не ограничивается описанием внешних явлений*, а осуществляет переход к объяснению психологической природы этих явлений. Сущность наблюдения не в одной лишь регистрации фактов, а в научном объяснении причин этих психологических фактов. Регистрацией фактов ограничиваются так называемые *житейские наблюдения*, в которых человек на ощупь отыскивает причины тех или иных поступков и действий. Житейские наблюдения отличаются от научного наблюдения прежде всего своей случайностью, неорганизованностью и бесплановостью. В них редко осуществляется учет всех существенных условий, влияющих на возникновение психического факта и протекание его. Однако житейские наблюдения, ввиду того что они бесчисленны и в качестве критерия имеют повседневный опыт, дают иногда в итоге рациональное зерно психологической мудрости. Бесчисленные житейские психологические наблюдения аккумулируются в пословицах, поговорках и представляют определенный интерес для изучения.

Научное психологическое наблюдение в отличие от житейского предполагает необходимый *переход от описания* наблюдаемого факта поведения, деятельности к *объяснению* его внутренней психологической сущности. Формой этого перехода является *гипотеза*, возникающая в ходе наблюдения. Ее проверка или опровержение—дело дальнейших наблюдений.

Существенно важным требованием к психологическому наблюдению является наличие четкого *плана*, а также фиксирование полученных результатов в *специальном дневнике*.

Разновидностью наблюдения будет *психологический анализ продуктов деятельности*. В этом случае как будто изучается не сама деятельность, а лишь ее продукт, по, по существу, объектом изучения являются психические процессы, реализующиеся в результате действия. Так, в детской психологии немалую роль играет изучение детских рисунков. Сюда же относится метод *обобщения независимых характеристик*, полученных при наблюдении личности в различных видах деятельности.

Основной инструмент получения новых психологических фактов и объективного научного познания—это *экспериментальный метод*. Завоевавший права в психологии лишь на протяжении последних ста лет, он в настоящее время служит основным поставщиком психологических знаний и основанием для многих теорий.

В отличие от наблюдения психологический эксперимент предполагает возможность активного вмешательства исследователя в деятельность испытуемого. Так, исследователь создает условия, в которых психологический факт может отчетливо выявиться, может быть изменен в направлении, желательном для экспериментатора, может быть неоднократно повторен для всестороннего рассмотрения.

Различают два основных вида экспериментального метода: *лабораторный и естественный эксперимент*.

Характерный признак лабораторного эксперимента — не только то, что его проводят в лабораторных условиях с помощью специальной психологической аппаратуры и что действия испытуемого определяются инструкцией, но и отношение испытуемого, который знает, что над ним экспериментируют (хотя, как правило, не знает, в чем сущность эксперимента, что конкретно исследуют и с какой целью). С помощью лабораторного эксперимента можно исследовать свойства внимания, особенности восприятия, памяти и т. д. В настоящее время лабораторный эксперимент нередко строят таким образом, чтобы в нем оказались смоделированными некоторые психологические стороны деятельности, которую выполняет человек в привычных условиях (так, в эксперименте могут быть смоделированы ситуации значительного эмоционального напряжения, в ходе которых испытуемый—летчик по профессии—должен принимать осмысленные решения, выполнять сложные, требующие высокой степени координированности движения, реагировать на показания приборов и т. д.).

Естественный эксперимент (впервые предложен Л. Ф. *Лазурским* в 1910 г.) по своему замыслу должен исключать то напряжение, которое возникает у испытуемого, знающего, что над ним экспериментируют, и перенести исследование в обычные, естественные условия (урок, беседа, игра, приготовление домашних заданий и т. д.).

Примером естественного эксперимента может служить исследование зависимости продуктивности запоминания от установки на длительное сохранение материала в *памяти*. В одной группе школьников знакомят с материалом,

который им надлежит изучить, причем учитель говорит, что опрос по этому материалу состоится на следующий день. В другой группе при тех же условиях предъявления учебного материала ученикам говорят, что опрос будет произведен через неделю. В действительности учеников спрашивали через две недели в обеих группах. В ходе этого естественного эксперимента были выявлены преимущества установки на длительное сохранение материала в памяти.

Естественный эксперимент, который решает задачи психолого-педагогического исследования, называют *психолого-педагогическим экспериментом*. Его роль исключительно велика при изучении познавательных возможностей учащихся на различных возрастных этапах, при выяснении конкретных путей формирования личности школьника и т. д.

2.4. ПРАКТИЧЕСКИЕ ЗАНЯТИЯ. САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА.

Занятие 1. Профессионализация как психологическое понятие (2 часа)

1. Общее представление о профессии. Классификация профессий.
2. Изучение профессионализации в зарубежной психологии.
3. Изучение профессионализма в отечественной психологии.

Контрольные вопросы:

1. В чем своеобразие термина «профессия?»
2. Чем характеризуется профессия как общность людей?
3. Что является общим для всех профессий?
4. Разведите такие понятия, как «специальность», «трудовой пост», «должность»
5. Какие выделяются характеристики профессии?
6. Какое место психология занимает в системе наук?
7. Дайте определение психологии как науки
8. Какая основная характеристика научного знания?
9. Что является предметом психологии?
10. В чем состоит отличие психологии научной от психологии житейской?

Задания для самостоятельной работы:

1. Составьте схему классификации профессий.
2. Напишите творческую работу на тему: «Чем профессия психолога отличается от других профессий»

Литература:

1. Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в психологию. М., МГУ, 1988
2. Григорович Л.А. Введение в профессию « психолог». Учебное пособие . - М.: Гардарики, 2004.-192с.
3. Вачков И.В., Гриншпун И.Б., Пряжников Н.С. Введение в профессию «психолог»: Учебное пособие / Под ред. И.Б. Гриншпуна. М.: Изд-во Московского психолого-социального
4. Хомская Е.Д. О методологических проблемах современной психологии//Вопросы психологии, 1997, №3

Занятие 2, 3. Психологический портрет психолога (4 часа)

Часть 1. Личность психолога

1. Характеристики личности, необходимые для работы психологом
2. Особенности общения психолога
3. Границы возможностей психолога
4. Парапсихология

Часть 2. Особенности и динамика профессионального развития психолога

1. Этапы профессионализации.
2. Профессиональный выбор и профессиональное самоопределение.
3. Профессиональная пригодность и профессиональные способности психолога.
4. Профессиональная компетентность и индивидуальный стиль деятельности психолога.
5. Профессиональное мышление и профессиональная рефлексия психолога.
6. Гендерные аспекты профессионализации

Контрольные вопросы:

1. В чем разница между личностными и ситуативными составляющими профессионального портрета психолога?
2. Что относится к личностным составляющим профессионального портрета психолога?
3. Какие характеристики личности психолога являются наиболее важными? Почему?
4. Какие из основных положений этического кодекса психолог должен знать и обязательно соблюдать?
5. Какие коммуникативные качества психолог должен иметь и проявлять в общении с клиентами?
6. В чем состоят особенности общения психолога?
7. Назовите основные отличия психолога и священника
8. Существуют ли границы возможностей психолога? Если существуют, то какие?
9. Приведите пример, когда психолог выходит за границы своих возможностей
10. Что включает в себя парапсихология?
11. Какие этапы профессионализации вы можете назвать?
12. В чем заключается особенность профессионализации психолога?
13. Кто является лучшими психологами: женщины или мужчины?
14. В чем заключается индивидуальный стиль деятельности психолога и чем он отличается от мастерства?
15. Каковы отличительные признаки «психологического мышления»?
16. Нужна ли психологу рефлексия и почему?
17. Если вы выбрали профессию психолога, можно ли вас считать самоопределившимся человеком?
18. Разбор ситуаций компетентности психолога.

Литература:

1. Абрамова Г.С. Введение в практическую психологию. М.: Международная педагогическая академия, 1995. 264 с.
2. . Григорович Л.А. Введение в профессию «психолог», М.: Гардарики, 2004, 192с
3. Базылевич Т.Ф. Введение в профессию 1998, М.:Союз, 42с

4. Вачков И.В. Введение в профессию «психолог»/ред. И.Б. Гриншпун, М.: МОДЭК, 2003, 464с

5. Карандашев В.Н. Психология. Введение в профессию, М.: Академия, 2005, 383с

Задания для самостоятельной работы

1. Напишите эссе на тему: «Психолог- призвание или профессия»

Занятие 4. Современные тенденции в психологической науке

1. Основные задачи и разделы современной психологии
2. Тенденции современной отечественной психологии
3. Тенденции современной зарубежной психологии
4. Социально-психологический тренинг
5. Современные технические, аппаратурные и компьютерные средства, используемые в психологии.

Контрольные вопросы:

1. Какие формы работы относятся к индивидуальным?
2. В чем преимущества индивидуальной формы работы? А в чем недостатки?
3. В чем недостатки групповой формы работы? А в чем преимущества?
4. Охарактеризуйте основные современные тенденции отечественной психологии
5. Чем тенденции западной психологии отличаются от отечественной?
6. Что такое социально-психологический тренинг?
7. В чем выражается фазовость в развитии тренинговых групп?
8. Что включает в себя технология проведения тренинга?
9. Расскажите о современных тенденциях тренинга.
10. Какие технические или аппаратурные средства используете вы в своем обучении, и какими хотите научиться пользоваться?
11. Есть ли будущее у психологии в нашей стране и каково оно?

Литература:

1. Жуков Ю.М. Позиции психолога-практика // Введение в практическую социальную психологию / Под ред. Ю.М. Жукова, Л.А. Петровской, О.В. Соловьевой. 3-е изд. М.: Смысл, 1999. С. 21–34.

2. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии: Учебное пособие/ В.Д. Балин, В.К. Гайда, В.К. Гербачевский и др.; Под общ. ред. А.А. Крылова, С.А. Маничева. СПб.: Изд-во «Питер», 2000. 560 с.

3. Овчарова Р.В. Справочная книга школьного психолога. М.: Просвещение; Учебная литература, 1996. 352 с.

4. Рабочая книга практического психолога: Пособие для специалистов, работающих с персоналом / Под ред. А.А. Бодалева, А.А. Деркача, Л.Г. Лаптева. М.: Изд-во Института психотерапии, 2002. 640 с.

5. Рабочая книга школьного психолога / И.В. Дубровина, М.К. Акимова, Е.М. Борисова и др. / Под ред. И.В. Дубровиной. М.: Международная педагогическая академия, 1995. 376 с.

Задания для самостоятельной работы

1. Работа в группах по представлению практической деятельности психолога с помощью средств невербального общения.

Занятие 5. Определение эффективности деятельности психолога

1. Средства текущего контроля деятельности психолога
2. Средства итогового контроля качества психологической помощи
3. Инструментарий, выполняющий контрольно- диагностические функции

Контрольные вопросы:

1. Какие средства текущего контроля деятельности психолога вы знаете?
2. В чем разница между текущим и итоговым контролем деятельности психолога?
3. Какие средства применяются для проведения итогового контроля?
4. Перечислите основные подходы к оценке качества психологической помощи
5. Какой подход вам наиболее близок? Почему?
6. Что относится к инструментарию, выполняющему контрольно-диагностические функции?
7. Какие личностно-ориентированные методики вы знаете?
8. Для диагностики чего они применяются?
9. Охарактеризуйте одну из личностно-ориентированных методик.

Литература:

1. Абрамова Г.С. Введение в практическую психологию. М.: Международная педагогическая академия, 1995. 264
2. Болотова А.К., Макарова И.В. Прикладная психология.- М.:аспект Пресс, 2001.- 383с.
3. Гриншпун И.Б. Введение в психологию. М.: Международная педагогическая академия, 1994. 152 с
4. Жуков Ю.М. Позиции психолога-практика// Введение в практическую социальную психологию/ под ред. Ю.М. Жукова, Л.П. Петровской.- М.:смысл, 1999.-21-34
5. Забродин Ю.М. Проблемы разработки практической психологии// Психологический журнал.- 199.-Т 1, №2.- с.5-18
6. Радзиховский Л.А. О практической деятельности в области психологии// Вопросы психологии.-1987.- №3.-С.122-127

Задания для самостоятельной работы

Найдите одну личностно-ориентированную методику и проведите ее на группе.

2.5. ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

1. Ознакомившись с мифом о Психее в изложении Апулея (И.А. Шмелев Введение в профессию. Психология), составьте психологический портрет, отметив все ее позитивные и негативные (с вашей точки зрения) индивидуальные черты и поступки.
2. Проанализируйте рассуждения Лукреция о душе, духе и теле и их взаимоотношении.
3. Подберите примеры, характеризующие обыденное психологическое знание: пословицы и поговорки, отражающие житейскую народную мудрость, пословицы и поговорки, противоположные по смыслу, но об одном и том же предмете или явлении; афоризмы и изречения известных личностей; примеры из произведений русской, европейской и восточной классической литературы, описывающие человеческие характеры, проявления эмоций, страстей, поступков.
4. Объясните, что входит в понятие «психологическая культура отдельного человека и психологическая культура сообщества».
5. Какое дополнительное содержание вкладывается в понятие «психологическая культура профессионала-психолога»?
6. Как связана коммуникативная культура профессионала и психологическая готовность к деятельности специалиста-психолога?
7. Сравните основные отличительные черты житейского и научного психологического знания, предлагаемые Ю.Б. Гиппенрейтер и В.В. Столиным и В.В. Петуховым.
8. Определите свое отношение к парапсихологическому знанию: это мистика или комплексное синтетическое знание о том, что не познано наукой.
9. Из каких обязательных компонентов состоит научное знание?
10. Попробуйте обосновать, как взаимосвязано появление новых отраслей психологии и насущные проблемы человеческого существования на рубеже XX и XXI веков.
11. Обсудите этические и нравственные аспекты деятельности психолога в таких отраслях как психология потребительского поведения и психологии рекламы.
12. Обсудите достоинства и недостатки методов наблюдения и эксперимента.
13. Назовите, какие основные блоки составляют учебный план подготовки психологов в России.
14. В чем вы видите различия в подготовке и итоговой квалификации бакалавра, магистра и специалиста психологии?
15. Проанализируйте сходство и различие в российском и европейском учебных планах.
16. Что такое профессиональная компетентность и как она достигается?

17. Многие психологи пришли в профессию из других сфер. Проанализируйте, какие профессиональные сферы стимулируют интерес к занятиям психологией?
18. Определите, какими мотивами руководствовались при выборе профессии психолога студенты-первокурсники.
19. Что по вашему мнению, действительно оказывается препятствием для занятий профессиональной деятельностью в области психологии?
20. Существуют ли специфика профессиональных и личностных требований, предъявляемых к различным видам деятельности в области психологии – преподавателя, исследователя, практика?
21. Какие профессиональные умения необходимы для работы психолога в условиях чрезвычайных ситуаций?
22. Какие возможности представляет психологу членство в профессиональных организациях?
23. Какова роль психологических конгрессов и конференций в развитии мировой психологической науки?
24. В чем заключается регламентация деятельности профессионального психолога в России?
25. Что входит в понятие профессиональной этики?
26. В чем проявляется правовое регулирование профессиональной психологической деятельности в нашей стране?

2.6. ВОПРОСЫ ДЛЯ ПОДГОТОВКИ К ЗАЧЕТУ

1. Основные смысловые линии и базовые психологические категории.
2. Образовательный стандарт профессии «Психолог».
3. Новые информационные технологии в практике психологической науки.
4. Понятие о психологической информации и способах ее получения.
5. Модель профессиональной деятельности практического психолога.
6. Отрасли практической психологии.
7. Практическая этика и практическая психология как профессиональная деятельность.
8. Этический стандарт практического психолога.
9. Этические принципы разных стран: скандинавских психологов, американской ассоциации психологов, германских психологов.
10. Профессиональная компетентность и индивидуальный стиль деятельности психолога.
11. Проблемы взаимодействия психолога с представителями смежных профессий.
12. Психолог и педагог.
13. Психолог и юридическая практика.
14. Врач и психолог.
15. Социальный работник и психолог.
16. Характеристики личности, необходимые для работы психологом.
17. Общение как важнейшая составляющая портрета психолога.
18. Индивидуальные и групповые формы работы психолога.
19. Социально-психологический тренинг как один из современных направлений деятельности практического психолога.
20. Средства текущего контроля деятельности психолога.
21. Средства итогового контроля качества психологической помощи.
22. Психодиагностика как направление практической психологии.
23. Методологические основы организации психологической коррекции.
24. Методологические основы психологического консультирования.
25. Психотерапия как профессия психолога.
26. Профессиональная пригодность и профессиональные способности психолога.
27. Психологическая служба в разных отраслях социальной практики (образование, силовые структуры, здравоохранение).
28. Объективные и субъективные составляющие работы практического психолога.
29. Установление психологического контакта.
30. Изучение профессионализации в зарубежной психологии
31. Изучение профессионализма в отечественной психологии.
32. Инструментарий, выполняющий контрольно-диагностические функции.
33. Современные технические, аппаратурные и компьютерные средства, используемые в психологии.
34. Гендерные аспекты профессионализации.
35. Профессиональное мышление и профессиональная рефлексия психолога.

2.7. КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ

Оценка степени усвоения обучаемыми знаний в соответствии с требованиями программы осуществляется в виде зачета-незачета. Зачет по курсу ставится, если студент знает основной материал по данному курсу, демонстрирует понимание изученного, умеет применять знания с целью решения практических задач.

Незачет по курсу ставится, если студент демонстрирует отсутствие понимания изученного, отсутствие самостоятельности суждений, отсутствие убежденности в излагаемом материале, отсутствие систематизации и глубины знаний.

3. УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ ПО ДИСЦИПЛИНЕ

3.1. РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

Основная литература:

- Абрамова Г.С. Практическая психология. – Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 368 с.
- Бархаев Б.П. Методическое обеспечение преподавания психологии. – М., 2000.
- Бархаев Б.П. Введение в профессию психолога. М., 1999.
- Вачков И.В., Гриншпун И.Б., Пряхников Н.С. Введение в профессию «психолог»: Учебное пособие / И.В. Вачков, И.Б. Гриншпун, Н.С. Пряхников. – М: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. -464 с.
- Карандашев В.Н. Психология: Введение в профессию. – М.: Смысл, 2003.
- Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. М., 2000 г.
- Григорович Л.А. Введение в профессию «Психолог». – М.: Гардарики, 2006. – 192 с.
- Зеер З.Ф. Психология профессий. М.: Академический проект; Фонд «Мир», 2005. – 336 с.
- Кондаков И.М. Психология. Иллюстрированный словарь. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 512 с.
- Климов Е. А. Сообщество психологов России: сущее и должное. Вопросы психологии, 1996 2. С. 118-124.
- К созданию Российского психологического общества. \ \ Вопросы психологии. 1996. - № 2. - С. 113-117.
- Уоллес В., Холл Д. Психологическая консультация. СПб.: Питер, 2003. – 544 с.
- Царев В.Е., Кузьмичева И.А. Опыт обучения основам психологических знаний // Вопросы психологии. – 1988. - № 6. – С. 134 – 141 (конспект).
- Шапарь В.Б. Занимательная психология / В.Б. Шапарь. – Ростов н/Д.: Феникс, 2005. – 432 с.
- Шмелев И.А. Введение в профессию. Психология: Учебное пособие. – Спб.: Питер, 2007. – 253 с.

Дополнительная литература.

- Психологические центры Российской Федерации 1997.: Справочник \ Под ред. Артемьевой Т. И. – М.: ИП РАН, 1997.-128 с.
- Спиркина Е. А. Подготовка психотерапевтов и психологов-консультантов \ \ Психологический журнал, 1994, 6, с. 121-127.
- Карандашев В.Н. Методика преподавания психологии. – СПб., 2005. – 250 с.

Попова Н.В. Психология как учебный предмет в школе: Учеб.-метод. пособие. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – гл.2.

Климов Е.А. Психология: Учебник для школы. – М., 1997. – 287 с.

Царев В.Е., Кузьмичева И.А. Опыт обучения основам психологических знаний // Вопросы психологии. – 1988. - № 6. – С. 134 – 141 (конспект).

Бархаев Б.П. Методическое обеспечение преподавания психологии. – М., 2000.

Гусев А. Максимальное использование ресурсов компьютера: Практические рекомендации. – М.: «ПРИОР», 2000. – 160 с.

Назарова Т.С., Полат Е.С. Средства обучения: технология создания и использования. М.: Изд-во УРАО, 2001.

Стенюков М.В., Кузнецова О.А. Составление документов на компьютере: Практическое пособие. – М.: «ПРИОР», 2000. – 144 с.

Теория и практика применения наглядных пособий и технических средств обучения в профессиональной школе. М.: Высш. шк., 2001.

Эсаулов А.Ф. Активизация учебно-познавательной деятельности студентов. – М., 1982. – 223 с.

Бархаев Б.П. Методическое обеспечение преподавания психологии М., 2000.

Маленкова Л.И. Человековедение (программа и методические материалы). – М., 1993.

Ляудис В.Я. Методика преподавания психологии. М., 2000.

Бархаев Б.П. Введение в профессию психолога. М., 1999.

Гуревич П.С. Человек: Учебное пособие для 9 классов общеобразовательных учебных заведений. – Дрофа, 1995.

Карандашев В.Н. Психология: Введение в профессию. – М.: Смысл, 2003.

Климов Е.А. Психология: Учебник для средней школы. – М., 1997.

Пономаренко Л.П., Белоусова Р.В. Основы психологии для старшеклассников: Пособие для педагога: В 2 ч. – М.: ВЛАДОС, 2001.

Хозиев В.Б. Сборник задач по психологии. М., Воронеж, 2000.

Методическое обеспечение дисциплины:

Тексты лекций для студентов.

Госстандарт, М., 2000 г.

Технические средства обеспечения дисциплины.

Обучение поиску информации.

Прикладная компьютерная программа. (Медиатека)

«Катарсис»- сайт в Интернете- [http:// www. ist. ru / catharsis](http://www.ist.ru/catharsis).

3.2. МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ

Об обеспечении успешной адаптации ребенка при переходе со ступени начального общего образования на основную

*Информационное письмо Министерства образования
Российской Федерации от 21.05.2004 № 14-51-140/13*

Редакция посчитала важным опубликовать целиком информационное письмо Минобразования РФ, посвященное организации работы по обеспечению успешной адаптации школьников при переходе из начального в среднее звено школы. В нем вы найдете описания:

- психолого-педагогических особенностей развития ребенка 10-12 лет;
 - различных форм обучения, которые рекомендуется использовать в 5-6-х классах;
 - способов взаимодействия учителей начального и основного образования в адаптационный период.
- Кроме того, к информационному письму прилагается список литературы, посвященной проблеме адаптации школьников к новым условиям обучения. Нам кажется, что информации, которая содержится в данном письме, достаточно для проведения совещания или семинара, посвященного адаптации.

Успешность адаптации школьника к обучению в 5-6 классах зависит от реализации преемственных связей между начальным общим и основным общим образованием. При решении проблемы преемственности особенно в период адаптации вчерашнего младшего школьника к новым условиям обучения в 5 классе, необходимо:

- учитывать психологические особенности 10-12-летних детей, вступающих в подростковый период развития; уровень познавательной деятельности, с которым ребенок перешел в 5 класс;
- анализировать причины неуспешного адаптационного периода и возможности (пути) коррекции трудностей адаптации школьника.

Свидетельством дезадаптации школьников к условиям обучения в 5-6 классах является снижение интереса к учению и успеваемости; появление признаков тревожности, неадекватных поведенческих реакций на замечания и реплики учителя; нарушения во взаимоотношениях со сверстниками. Все это наблюдается там, где переход со ступени начального образования на основную не стал предметом педагогического осмысления и целенаправленной деятельности педагогического коллектива. Помощь обучающимся в этот трудный период связана с серьезной подготовительной работой учителей, приступающих к работе с пятиклассниками. Необходимо:

- иметь четкие представления о целях и результатах образования на начальной и основной ступенях;
 - наметить преемственные связи в содержании и методах обучения последнего этапа обучения в начальной школе (4 класс) и первого этапа обучения в основной школе (5-6 класс);
 - знать специфику форм организации обучения, возможности развития учебного диалога, особенности стиля взаимодействия учителя и учащихся, учитывающего психологию общения младшего школьника.
- Цель данных рекомендаций: помочь школьным коллективам в обеспечении плавного, постепенного и нетравматичного перехода учащихся из начальной в основную школу.

Краткая характеристика целей и результатов образования в начальной школе

Модернизация общего образования требует перехода от традиционной установки на формирование преимущественно «знаний, умений, навыков» к воспитанию качеств личности, необходимых для жизни в новых условиях открытого общества. К их числу можно отнести: ответственность, инициативность, самостоятельность, способность к рефлексии и др. Таким образом, приоритетной целью образования становится в современной школе развитие личности, готовой к правильному взаимодействию с окружающим миром, к самообразованию и саморазвитию. Эта общая цель конкретизируется на каждом этапе обучения с учетом его своеобразия и самоценности.

Для начального общего образования на данном этапе развития общества приоритетными являются формирование учебной деятельности как желания и умения учиться, развитие познавательных интересов и готовности к обучению в основном звене. Эти показатели учебной деятельности постепенно приобретают характер важнейшей универсальной способности человека - потребности в самообразовании.

Для достижения учебной самостоятельности, инициативности и ответственности младшего школьника особое значение имеет контрольно-оценочная самостоятельность ребенка, то есть умения самостоятельно контролировать и оценивать свою деятельность, устанавливать и устранять причины возникающих трудностей. Чтобы сформировать эти умения, необходимо внести существенные изменения в контрольно-оценочную деятельность, пересмотреть ее цели. В частности, целесообразно использовать педагогические технологии безотметочного оценивания, которые апробируются в ходе

эксперимента по совершенствованию структуры и содержания общего образования. Приоритетной задачей начальной ступени является сохранение индивидуальности ребенка, создание условий для его самовыражения. Эта задача решается посредством дифференцированного обучения, которое учитывает темп деятельности школьника, уровень его обученности, сформированность умений и навыков. Большую роль при этом играет организация групповых форм обучения, во-первых, потому что они основаны на учебном сотрудничестве младших школьников, а, во-вторых, потому что учащиеся работают без пошагового учительского руководства и контроля. Ученики делятся на группы для самостоятельного изучения нового материала, для обсуждения разных вариантов решения задачи, разных точек зрения на одно и то же явление. Обучение, основанное на групповых формах организации урока, позволяет к концу начальной школы сформировать класс как учебное сообщество, способное и склонное ставить учебную задачу, искать пути ее решения и полученные результаты использовать для решения большого круга частных задач. Использование данной формы организации обучения в 5-6 классах позволяет успешно продолжать формирование навыков самообучения.

Основные результаты обучения в начальной школе связаны с приоритетными целями образования на этом этапе обучения и могут быть представлены группой общеучебных умений, навыков и способов деятельности и группой предметных знаний, умений и навыков. Значение достижений учащихся в первой группе определяется влиянием общих, межпредметных умений и навыков на качество познавательной деятельности в 5-6 (и далее) классах, формирование ведущей для подросткового периода развития деятельности, становление учебно-познавательной мотивации.

Общие учебные умения и навыки можно условно подразделить на три группы:

- 1) умения, навыки, способы деятельности, связанные с познавательной деятельностью;
- 2) умения, навыки, способы деятельности, связанные с речевой и коммуникативной деятельностью;
- 3) умения организовывать свою деятельность.

Особенно важны следующие общие учебные умения, навыки и способы деятельности:

- осмысленно читать художественные, научно-популярные и публицистические тексты, соответствующие возрасту, выделять в тексте главную мысль; пересказывать текст; искать информацию в учебной литературе, в словарях и справочниках (в том числе с использованием компьютера);
- выполнять работу по несложному алгоритму; индивидуально, совместно (всем классом) ставить новую задачу, определять последовательность действий по ее решению; доводить начатое дело до конца;
- описывать объект наблюдения, проводить классификацию отдельных объектов по общему признаку, сравнивать объекты для того, чтобы найти их общие и специфические свойства, высказывать суждения по результатам сравнения;
- видеть границу между известным и неизвестным; соотносить результат своей деятельности с образцом; находить ошибки в своей и чужой учебной работе и устранять их; вырабатывать критерии для оценки учебной работы; оценивать свои и чужие действия по заданным критериям; обращаться к взрослому с запросом о недостающей информации или просьбой о консультации, как устранить учебные трудности, установленные самим ребенком; а главное - проявлять склонность искать недостающие способы и средства решения задач, а не получать их в готовом виде;
- вступать в учебное общение, участвовать в дискуссии, организовывать свою работу в малых группах, владеть приемами и навыками учебного сотрудничества (умение урегулировать конфликты, понять точку зрения другого, содержательно оценить достоинства и недостатки действий и суждений своих одноклассников по совместной работе; скоординировать разные точки зрения и достигнуть общего результата).

Психолого-педагогические особенности переходного этапа в развитии и образовании ребенка (10-12 лет)

4-6 класс, то есть 10-12-летний возраст, пограничный между детством и отрочеством, - вот пространство и время педагогических действий по организации постепенного, плавного перехода от начальной к основной ступени образования. Такой длинный переходный интервал выделен в связи с тем, что необходимо избежать совпадения двух кризисов, один из которых связан со спецификой переходного периода (возрастной кризис), а другой - с ошибками в организации обучения (условно-педагогический кризис). Один из них провоцирует противоречия этого этапа развития ребенка «изнутри», а другой «извне».

Важно кратко охарактеризовать существенные психологические особенности учащихся 5-6 классов в связи с началом этапа полового созревания. В познавательной сфере младшего подростка происходят следующие изменения: замедляется темп их деятельности, на выполнение определенной работы теперь школьнику требуется больше времени. Дети чаще отвлекаются, неадекватно реагируют на замечания, иногда ведут себя вызывающе, бывают раздражены, капризны, их настроение часто меняется. Это является причиной замечаний, наказаний, приводит к снижению успеваемости и конфликтам во взаимоотношениях. Учитель должен знать, что все эти особенности объективны и они быстро пройдут и не окажут отрицательного влияния на учебу, если педагог найдет

щающиеся методы и формы взаимодействия.

В организации процесса обучения следует адаптировать учащихся при переходе к кабинетной системе обучения. В сегодняшней школе изменение форм обучения происходит «рывком»: вместо одного учителя начальной школы, который один строил с каждым ребенком и его семьей разносторонние отношения, появляются много предметников, отношения которых с учеником и его родителями становятся ситуативными и касаются в основном вопросов успешности и поведения на уроках. Вместо одного своего кабинета появляется кабинетная система, распространяется явление «беспризорности» (неприкаянности) детей в школьном здании. В школах, где безотметочное обучение в начальных классах стало нормой, происходит резкий переход на пятибалльную систему оценивания, которая остается для учащихся «закрытой».

Есть немало житейских обстоятельств, также объясняющих падение успеваемости и интереса к учебе при переходе из начальной в основную школу. Дело прежде всего в том, что учитель начальной школы, выпустив своих детей в основную школу, отчетливо видит, как вырос каждый ребенок и какой образовательный потенциал накопил для дальнейшего роста, т.е. оценивает его оптимистично. Принимая новый класс в основной школе, учитель-предметник приходит на урок из более старших классов и видит своих новых учеников маленькими несмышленишками, чрезвычайно несамостоятельными и не слишком образованными. Он переносит методы обучения, формы взаимодействия со старшими школьниками на подростков, а они по многим своим психологическим особенностям еще младшие школьники и поэтому не могут справиться с этими необычными для них способами обучения.

Учитывая это, необходимо постепенно вводить новое содержание и новые формы организации учебной работы учащихся. Например, по мнению многих учителей-предметников, учебная несамостоятельность выпускников начальной школы обнаруживается прежде всего в работе с текстами. В начальной школе преобладает устная работа, развертывающаяся как диалог, в основе которого лежит общеклассная работа с учебником. Работа с другими письменными источниками информации в начальной школе еще по-настоящему не развернута и поэтому вызывает трудности. Кроме этого, основные тексты, с которыми знакомятся младшие школьники, - это художественные тексты или научно-популярные статьи (описания), апеллирующие главным образом к воображению и памяти маленьких читателей. В основной школе появляются тексты (письменные и устные), содержащие не только конкретную описательную информацию, но и развернутые рассуждения, описания способов анализа и обобщения фактов, разные трактовки и выводы, которые можно сделать на основе тех или иных эмпирических данных. Такое резкое изменение жанра средств обучения и характера учебного общения с неизбежностью приводит многих детей к трудностям понимания учебного содержания, к нарушению взаимодействия в системе «учитель-ученик».

Говоря о психологических особенностях школьника 10-12 лет, необходимо кратко остановиться на тех возрастных особенностях, которые в лучшем случае игнорируются при построении образовательной среды для 4-6 классов, а в худшем - служат почвой для возникновения конфликтов между учителями и учениками.

«Чувство взрослости», не подкрепленное еще реальной ответственностью, - вот особая форма самосознания, возникающая в переходный период и определяющая основные отношения младших подростков с миром. «Чувство взрослости» проявляется в потребности равноправия, уважения и самостоятельности, в требовании серьезного, доверительного отношения со стороны взрослых. Пренебрежение этими требованиями, неудовлетворенность этой потребности обостряет негативные черты подросткового кризиса. Если школа не предлагает ученикам средств реализации их чувства взрослости, оно все равно проявится, но самым невыгодным образом - уверенности подростка в учительской несправедливости и необъективности.

Склонность к фантазированию, к некритическому планированию своего будущего. Результат действия становится второстепенным, на первый план выступает свой собственный авторский замысел. Если учитель контролирует только качество «продуктов» учебной работы школьников и не находит места для оценки детского творчества, инициативы, самостоятельности, то процесс учения теряет для ученика свою актуальность и привлекательность.

Стремление экспериментировать, используя свои возможности, - едва ли не самая яркая характеристика младших подростков. Если школа не предоставляет ученикам культурных форм такого экспериментирования, то оно реализуется лишь в самой поверхностной и примитивной форме - в экспериментах со своей внешностью.

Протекание школьной жизни учеников 5-6 класса осложняется еще и неоправданными требованиями, которые начинают предъявлять подросткам учителя, привыкшие работать в старших классах. Это недопустимо по меньшей мере по трем причинам:

1. Содержание учебных курсов основной школы выстраивается системно, что предполагает хорошо развитое теоретическое мышление подростков. Однако такое мышление находится в этом возрасте лишь на начальном этапе своего развития, до сих пор ученик работал лишь с отдельными единичными понятиями, лишь с некоторыми понятийными связями. Поэтому опасна тенденция перегрузки новыми понятиями пятиклассников-шестиклассников. Новые научные термины и понятия

нужно вводить постепенно, на основе имеющихся представлений и общих ориентировок школьников в ходе их разнообразной практической деятельности.

2. Высокая планка требований в основной школе к самостоятельности, ответственности и инициативности школьников, особенно в ситуациях свободного выбора индивидуальных учебных траекторий, порой не учитывает возрастные особенности младших школьников и угрожает эмоциональному благополучию большей части обучающихся. Поэтому так важно работать с учащимися в «зоне его ближайшего развития», что означает помощь и поддержку учителя в тех случаях, когда самостоятельно школьник еще не может решить данную учебную задачу. «Открытая» помощь постепенно переходит в косвенную, что дает ученику шанс самостоятельно выполнить задание. Это и обеспечит развивающий эффект обучения.

3. Сообщество взрослых ожидает от подростков способности понимать других людей и сосуществовать с ними на принципах равноправия и терпимости. Эта способность человека называется децентрацией, именно она создает условия для возможного понимания человека другой культуры, другой эпохи, другого мировоззрения. У младших школьников она только начинает формироваться; теперь, в подростковом возрасте, при умелом построении учебного диалога она может окрепнуть и стать личностным образованием. Но развитие этой способности не терпит суеты, требует осторожности и ненавязчивости. Речь идет о создании учебных ситуаций, которые учат подростков принимать разные точки зрения, прежде всего высказанные авторами учебников и учебных хрестоматий.

Краткая характеристика целей обучения в 5-6 классах основной школы

Обеспечение преемственности и перспективности в решении этих задач - обязательное условие адаптации школьников к обучению в 5 классе.

Цели образования в 5-6 классах определяются, прежде всего, той ответственностью, которая возлагается на переходный (от начального к основному) период обучения. Ответственность связана с необходимостью обеспечить благополучную адаптацию школьника в 5-6 классах. С учетом развития качеств (самостоятельности, инициативности, умения рассчитывать собственные силы), которые формируются в начальной школе, приоритетной целью обучения является развитие учебной самостоятельности как ответственного, инициативного поведения, независимого от посторонних влияний, совершаемого без посторонней помощи, собственными силами. Это важно с двух позиций - поддержки усилий начальной школы, которая заложила основы контрольно-оценочной самостоятельности, сформировала желание и умения учиться, а также дальнейшего решения задач профильной старшей школы.

Другая важная задача основной школы связана с самоопределением и самореализацией подростков. При решении этой задачи основная школа должна особое внимание уделить обеспечению возможности формирования умения делать осознанный и ответственный выбор, основанный на адекватной самооценке школьника. В отличие от начальной школы, где вариативность образования задается для ребенка преимущественно извне (родители, школа, учитель имеют право выбора образовательной системы, учебника, приемов обучения), в подростковом возрасте возможно создать условия для реального выбора индивидуальных образовательных маршрутов (траекторий) самим учащимся, что будет служить предпосылкой для построения индивидуальных образовательных планов и программ самими учащимися в старшей профильной школе.

Успешность самореализации подростков тесно связана с общим стилем взаимоотношений в учебном коллективе. В этом плане очень важно, чтобы учитель создавал ситуации, позволяющие проявлять учащимся инициативу, иметь право на ошибку, на свое мнение, участвовать в совместной деятельности, работать в условиях альтернативы, выбора, создавать демократическую, а не авторитарную атмосферу обучения.

Для решения поставленных общих задач в основной школе администрация учебных заведений, педагоги должны реализовать в образовательном процессе ряд важных условий:

1. Создать атмосферу доброжелательности, искренности, строить свои взаимоотношения с учащимися с учетом их индивидуальности, готовности к учебному общению.
2. Обеспечить постепенный переход от коллективно-распределенных форм учебной работы к ее индивидуальным формам, опирающимся на самостоятельную работу учащихся с различными источниками информации. Развивать групповые формы организации урока. Увеличить удельный вес групповых работ. Качественно изменить содержание этих работ и степень ответственности каждого члена группы за общий результат.
3. Развивать рефлексивные умения учащихся - умения смотреть на себя «со стороны», «чужими глазами»; совершенствовать навыки самоконтроля и самооценки, постепенного приближения к объективной, адекватной самооценке. Использовать метод совместных (учитель-ученик; ученик-другие ученики) оценок собственных достижений как школьника, возможностей и перспектив его развития.
4. Предоставить учащимся возможность свободного выбора способов и источников информации,

обучать умению работать с ними, использовать их для решения самостоятельно поставленных, лично-значимых учебных задач.

За время обучения в 5-6 классе младшие подростки при благоприятных условиях обучения достигают следующих результатов:

- выполняют требования, которые предъявляются к уровню их обученности предметными программами;
- осознают необходимость обучения, понимают общественную значимость образования;
- овладевают умениями учиться определять границы и дефицит своего знания, находить способы и пути преодоления своих трудностей, проблем; переносить способы действия из одной предметной области в другую; строить алгоритмы своих действий;
- владеют умственными операциями (сравнение, классификация, обобщение и др.), обладают возможностями решать достаточно большой круг предметных, социально-ориентированных и личностных задач;
- обладают достаточно широким социальным опытом, позволяющим им ориентироваться в окружающем мире, взаимодействовать с ним.

Задачи педагогического коллектива в период адаптации школьников 5-6 классов

Задачи педагогического коллектива по обеспечению благополучного, бесконфликтного протекания адаптационного периода в 5-6 классах следующие:

- Выявление тех изменений в жизни ребенка, которые необходимо смягчить, сделать более плавными для обеспечения переходного периода как здоровьесберегающего.
- Обеспечение преемственности в развитии общеучебных умений, навыков и способов деятельности, проведение анализа сформированных умений и определение необходимых путей коррекции. В работе с учениками 5-6 классов необходимо сохранить и развить основные способы и формы организации образовательного процесса начальной школы; организовать поиск новых форм организации учебного процесса и взаимодействия, позволяющих решать задачи развития учащихся, учитывая их критический возрастной этап.
- Создание эмоциональной обстановки в классе, близкой к начальной школе (доверительность, искренность, мягкость, оптимизм, возможность посоветоваться, пожаловаться, откровенно поговорить).

Важно подчеркнуть, что школа может выполнить эту работу лишь в том случае, если будут найдены новые организационные формы взаимодействия педагогов начальной и основной школы. Только тогда направления поиска новых, переходных форм и содержания самого учебного процесса могут быть заданы педагогическим коллективом школы с двух сторон: из прошлого и из будущего. В последние годы накопилось множество наблюдений и экспериментальных доказательств того, что на последнем году обучения в начальной школе школьники продолжают осваивать учебный материал теми же средствами и способами, что и в первые два года школьной жизни. В результате происходит существенное приращение объема знаний, умений и навыков, но не происходит выраженных сдвигов в развитии детей. В частности, школьники не владеют в достаточной мере техникой чтения, грамотным письмом как общеучебными умениями, не развита их способность решать творческие задачи и др., недостаточно развиты навыки учебного сотрудничества и др.

Методические и организационные условия, обеспечивающие успешную адаптацию школьников при переходе из начальной школы в основную

При определении школьной стратегии организации адаптационного периода, педагогический коллектив должен обратить внимание на следующее:

1. Урок остается основной, но не единственной формой организации учебного процесса учащихся в 5-6 классе. На уроке ученику предоставляется право работать в собственном темпе и получать задания в соответствии с уровнем обученности.

Важно использовать другие формы организации обучения:

- экскурсии, цель которых расширение чувственного опыта детей, формирование умений наблюдать, на основе наблюдений самостоятельно делать выводы;
- игру (дидактическую и ролевою), необходимую для развития умения действовать в соответствии с правилами, сотрудничать, предвидеть последствия своих действий и др.;
- диспуты (дискуссии) с целью развития умений дискутировать, отстаивать свое мнение, приводить аргументы;
- практические работы как необходимое условие развития умений планировать свою деятельность, ставить цели и реализовывать их, использовать полученные теоретические сведения в практической деятельности;
- минилекции с целью формирования умений концентрировать внимание, воспринимать на слух достаточно длительный по времени текст, следить за логикой и последовательностью изложения учебного материала и др.

2. Понятия должны осваиваться классом не только и не столько на репродуктивном уровне (запомни и воспроизведи) и не только с одной, единственно правильной точки зрения. Школьники должны участвовать в обсуждении проблемных вопросов, ставить и доказывать выдвинутые предположения. Конечно, понимание и применение понятий ограничено рамками того школьного предмета, на котором это понятие представлялось. Вместе с тем способность выделять, характеризовать понятие, использовать его в разных ситуациях должна развиваться как межпредметная. Например, школьники овладевают навыком наблюдения природного объекта (уроки природоведения, естествознания), но не умеют наблюдать за словом, геометрической фигурой; учащиеся правильно используют орфографические правила в диктанте, но ошибаются в письменных ответах по географии или истории.

3. Учительские контрольно-оценочные действия часто одинаково касаются как результата, так и процесса деятельности, поэтому школьник получает заниженную отметку даже тогда, когда работа выполнена правильно. Например, снижается отметка за небрежность, опiski, исправления и т.п. В начальной школе сегодня действует новая система отметочного оценивания - отметка ставится дробью: числитель говорит о том, что работа не содержит ошибок и выполнена правильно (эта отметка идет в журнал), а знаменатель фиксирует общее впечатление от работы. Сюда «падают» все допущенные небрежности, которые прямого отношения к результату деятельности не имеют. Оценка, стоящая в знаменателе, выставляется только в дневник.

Опыт работы многих образовательных учреждений дает основания говорить о возможных путях успешного решения педагогических задач на этапе адаптации детей к работе в новых образовательных условиях.

Разновозрастное сотрудничество как педагогическое условие обеспечения перехода из начальной в основную школу

Дадим характеристику такой формы организации обучения, как разновозрастное сотрудничество. Чтобы научиться учить себя, то есть овладеть деятельностью учения, школьнику нужно поработать в позиции учителя по отношению к другому («пробую учить других») или к самому себе («учу себя сам»). Разновозрастное учебное сотрудничество, где младшим подросткам предоставляется новое место в системе учебных отношений (например, роль учителя детей 1-2 классов), может стать одним из существенных характеристик природосообразной школы. Роль «младшего учителя» - посредника между взрослым и младшим школьником - в точности соответствует реальному положению подросткового возраста между детством и взрослостью. Разновозрастное учебное сотрудничество подростков и младших школьников может стать средством профилактики подросткового негативизма в его школьных проявлениях, а также способствовать формированию их учебной самостоятельности. Младший подросток может и должен на какое-то время стать учителем более маленьких ребят для того, чтобы окончательно утвердиться в собственной позиции учащегося. Заметим, что, начавшись как игра, эта деятельность становится весьма серьезной и ответственной для школьника, т.к. ставит перед ним вполне реальные цели: научить кого-то чему-то.

Эта работа детей в позиции «учителя» выгодно отличается от их работы в позиции «ученика» в мотивационном отношении. Ситуация разновозрастного учебного сотрудничества является мощным резервом повышения учебной мотивации в критический период развития учащихся. Она создает условия для опробования, анализа и обобщения освоенных ими средств и способов учебных действий, помогает самостоятельно (не только для себя, но и для других) выстраивать алгоритм учебных действий, отбирать необходимые средства для их осуществления.

Ситуация разновозрастного сотрудничества способствует развитию у маленьких «учителей» способности понимать и учитывать интеллектуальную и эмоциональную позицию другого человека. В частности, пятиклассники начинают по-новому видеть труд собственных учителей, вклад сверстников (младших) в общую деятельность.

Письменная дискуссия как средство работы со своей и чужой точками зрения

В начальной школе на протяжении более чем 3-х лет совместные действия учащихся строятся преимущественно через устные формы учебных диалогов с одноклассниками и учителем. Устная дискуссия помогает ребенку сформировать свою точку зрения, отличить ее от других точек зрения, а также скоординировать разные точки зрения для достижения общей цели. Вместе с тем для становления способности к самообразованию очень важно развивать письменную форму диалогического взаимодействия с другими и самим собой. Поэтому конец четвертого класса и весь переходный этап (5-6 класс) должен стать местом, где может произойти следующий шаг в развитии учебного сотрудничества - переход к письменным формам ведения дискуссии.

Можно выделить следующие функции письменной дискуссии:

- чтение и понимание письменно изложенной точки зрения других людей может стать переходной учебной формой между устной дискуссией, характерной для начального этапа образования, и мысленным диалогом с авторами научных и научно-популярных текстов, из которых уже старшие подростки получают сведения о взглядах на проблемы, существующие в разных областях знаний;
- письменное оформление мысли способствует развитию речи младших подростков, их умения формулировать свое мнение так, чтобы быть понятым другими.

- письменная речь является средством развития теоретического мышления школьника, помогает фиксировать наиболее важные моменты в изучаемом тексте (определение новой проблемы, установление противоречия, высказывание гипотезы, выявление способов их проверки, фиксация выводов и др.);

- организация на уроке письменной дискуссии предоставляет возможность высказаться всем желающим: даже тем детям, которые по разным причинам (неуверенность, застенчивость, медленный темп деятельности, предпочтение роли слушателя) не участвуют в устных обсуждениях;

- организация письменной дискуссии предоставляет дополнительные возможности концентрации внимания детей на уроке.

Следует обратить внимание на развитие тех коммуникативных умений, которые являются предпосылкой успешно проведенной письменной дискуссии: четко письменно излагать свое мнение, понимать точки зрения своих одноклассников, выраженные письменно, задавать вопросы на понимание, вступать в спор с автором письменного текста в ситуации, когда автор может (не может) ответить читателю. Эти коммуникативные умения могут послужить основой для серьезной работы в дальнейшем с текстами (документами, первоисточниками и т.п.), в которых содержатся разные точки зрения, существующие в той или другой области знаний.

Развитие контрольно-оценочной самостоятельности школьников как необходимое условие индивидуализации обучения

Индивидуализация учебных действий контроля и оценки является необходимым условием для становления полноценной учебной деятельности школьников. Для того чтобы каждый ученик научился самостоятельно контролировать и оценивать себя и других, ему необходим систематический опыт следующих действий:

- устанавливать типологию заданий, определять, для проверки какого умения или знания дано то или иное задание;

- составлять проверочные задания разного типа и уровня сложности (в том числе задания с «ловушками»);

- определять сложность заданий, распределять задания по степени сложности;

- находить или создавать образцы для проверки работы;

- сопоставлять работу с образцом;

- вырабатывать критерии оценки учебной работы;

- согласовывать свои критерии с критериями других участников контрольно-оценочной деятельности, в том числе и с учителем;

- оценивать свою работу по этим критериям;

- сопоставлять свою оценку с оценкой другого человека (учителя, одноклассника);

- давать характеристику ошибок и выдвигать гипотезы об их причинах;

- отбирать задания для устранения допущенных ошибок;

- определять границы своего знания (понимать, где работает или не работает освоенный способ действия);

- формулировать предположения о том, как искать недостающий способ действия (недостающее знание).

Все эти умения формируются в процессе специальных тренировочных и коррекционных упражнений, которые можно проводить на уроке по любому предмету. В качестве одного из приемов формирования оценочно-контролирующей деятельности учитель может использовать определение самим учащимся сроков представления результатов освоения той или другой учебной темы: ученик сам докладывает учителю о готовности к написанию проверочной работы по той или другой теме.

Предметом контроля и оценки в учебных предметах со стороны учащихся в это время могут быть:

- собственное продвижение в учебном материале с фиксацией своих трудностей и возможных способов их преодоления («что у меня получается, какие трудности не могу пока преодолеть и почему?»);

- последовательность действий при решении поставленных задач («какие операция, действия я должен совершить, чтобы решить задачу?»);

- личные достижения в изучении учебного и внеучебного материала («чему я научился»);

- оценка своих возможностей («могу ли сделать больше?»);

- самостоятельный выбор учебного материала (заданий) для их выполнения («какие задания могу выполнить хорошо?»).

На данном этапе обучения необходимо стремиться к тому, чтобы контрольно-оценочные действия учителя по возможности производились исключительно по запросу учащихся, в том числе в момент предъявления учащимися своих результатов (достижений) в учении.

Работа с «картой знаний» как средство построения образовательной траектории учащихся

Для того чтобы обеспечить преемственность между контролем и оценкой учебных действий в начальной школе, с одной стороны, и умением школьников строить собственные индивидуальные образовательные траектории на этапе основной школы (7-9 классы), в переходный этап обучения (5-6

классы) необходимо особое внимание уделить индивидуальной работе учащихся по созданию в учебных курсах «карты знаний», работе с ней и последующему ее анализу.

«Карта знаний» по предмету - это специальное место в классе (на листе ватмана, стенде), в специальной детской тетради, например, «Мои успехи и достижения по русскому языку», где в схематической форме фиксируются основные предметные области курса (первоначально - как направления или задачи исследования, позднее - как открытые детьми способы действий и понятия). Составленная классом «Карта знаний» по предмету может помочь учащимся сознательно и целенаправленно выбирать тот учебный материал, который необходим им для решения учебно-практических задач, может позволить школьникам восстанавливать свой индивидуальный путь движения в учебном предмете, делать предположения о возможных дальнейших содержательных продвижениях.

В переходный этап образования «карта знаний» может стать средством планирования, удержания предметной логики в течение учебного года и рефлексии индивидуального пути движения учащихся в учебном предмете. В отличие от начальной школы, где работа по планированию и изучению материала разворачивается только как коллективное действие, на данном этапе обучения подобная работа уже частично становится индивидуальным действием. Например, в тетрадях у детей помимо общих маршрутов движения должны фиксироваться личные вопросы, индивидуальные трудности, «ответвления» от общего пути, который ученик совершал либо для преодоления своих затруднений в знаниях и способах действий (обычно такая специальная работа с индивидуальными «картами» проводится на учебных занятиях после очередной проверочной работы), либо в поиске ответов на собственные вопросы («как измерить расстояние от точки на другом берегу реки?» на практическом занятии по курсу природоведения, где измеряется расстояние только до объектов, к которым дети могут пойти пешком).

Основное условие эффекта от работы с «картой» - ее системность и последовательность обращений к ней от сентября до мая. Так, подобная «карта» создается в классе после проведения стартовой проверочной работы по предмету, сопровождает все темы курса в ходе учебного года и анализирует весь пройденный путь (класса в целом и попытки построения индивидуальных маршрутов, отличных от пути всего класса) после завершения итоговой проверочной работы по предмету.

Полученный на переходном этапе образования навык работы с «картой знаний» будет необходим учащимся на последующих этапах образования, где предполагается разворачивание индивидуальных образовательных траекторий внутри каждого учебного предмета, а в старшей школе - для обучения в профильных классах по индивидуальным планам.

Формы взаимодействия учителей начального и основного образования в адаптационный период (5-6 классы)

Выше уже отмечалось, что часто трудности адаптационного периода возникают в результате педагогических упущений и ошибок. Чтобы не допустить их, учителя основной школы должны провести определенную предварительную работу.

Прежде всего, коллектив учителей, который будет работать в 5 классе, должен ознакомиться с программой обучения и учебными средствами, по которым работала начальная школа, изучить методику обучения конкретного учителя начальной школы, от которого класс переходит в основную школу.

Попытки решить возникающие проблемы, как правило, сводятся к корректировке учебных программ и учебных планов, к взаимному посещению уроков и т.п. Помочь младшему подростку (10-12 лет) прожить критический период своей жизни с наименьшими для себя потерями, состояться как личности в этот переходный период - задача всего педагогического коллектива школы, т.е. администрации, методических объединений учителей и родителей.

Каждый педагогический коллектив решает эту проблему исходя из своих конкретных условий и возможностей. Однако можно указать на ряд общих условий, которые, как показывает практика работы школ, помогают эффективной адаптации учеников к обучению в основной школе.

Организационные аспекты проблемы, касающиеся изменения структуры внутришкольного управления образовательным процессом, могут решаться в одном из двух вариантов:

Вариант 1. Оперативное руководство классами переходного этапа осуществляет заместитель директора школы по начальным классам. Один из предметов учебного плана ведет учитель начальных классов, имеющий соответствующее образование, остальные предметы ведут учителя основной школы. За переходными классами закрепляются их прежние классные комнаты.

Вариант 2. Все предметы учебного плана ведут учителя основной школы, а классное руководство остается за учителем начальной школы. Весь внутришкольный контроль (система контроля и оценки, ведение документации, аттестация школьников на конец года, система работы с учителями и родителями и т.п.) строится в рамках принятой в начальной школе системы управления. Полный переход в структуру основной школы происходит постепенно к концу шестого класса. При этом варианте осуществляется совместное оперативное руководство классами переходного этапа заместителями директоров по начальной и основной школе со следующим распределением функций:

- заместитель директора по начальной школе отвечает за создание оптимальной образовательной среды для пятиклассников;
- классный руководитель (учитель начальной школы) обеспечивает вместе с завучем по начальной школе совместную работу учителей основной школы, работающих в пятом классе;
- заместитель директора по основной школе обеспечивает преемственность в содержании образовательного процесса.

Совместными усилиями два заместителя директора организуют «старт» учащихся в пятом классе (проводятся «входящие» проверочные работы с целью определения общей подготовки пятиклассников к обучению в основной школе; вместе составляются и обсуждаются результаты на «выходе» из пятого класса и анализируются полученные результаты).

Успешно реализовать поставленные задачи в рамках адаптационного периода в 5-6-х классах можно, создав единую команду педагогов начальной и основной школы. Под командой педагогов понимается объединение людей на основе общих ценностей и смыслов и поставленных задач, которое характеризуется взаимопониманием, способностью к согласованию своих позиций. Если в школе нет подобной команды педагогов, то необходима специальная работа по созданию в школе педагогической «команды», деятельность которой разворачивается в соответствии со следующими принципами:

1. Осуществление более глубокой координации действий учителей, работающих с пятым-шестым классом (или группой классов, или целой параллелью). Учителя, работающие в параллели пятых классов, должны составлять единую группу, в которой необходимо согласовывать работу предметников, вести поиск точек соприкосновения, выстраивать, насколько это возможно, единый режим и ритм работы каждого класса. При этом должны согласовываться методические позиции учителей-предметников, что позволит педагогам предстать перед пятиклассниками «командой» с общими взглядами, концепциями, требованиями. Учителя, работающие в такой группе, должны понимать, что все реализуют единые цели, а результат совместной деятельности достигается вкладом каждого предмета в решение общих задач.

2. Учителя 5-6 классов должны быть наиболее опытными, квалифицированными педагогами, по своим профессиональным, психологическим и личностным характеристикам (демократический стиль общения, любовь и уважение к детям, умение организовывать коллективные формы обучения и учения, умение раскрывать сложные научные истины доступно, ярко и глубоко) обеспечивать возможность младшему подростку безболезненно «прожить» переходный этап в своем развитии.

3. На период перехода целесообразно сохранить систему контроля и оценки со стороны учителя и учащихся в режиме начальной школы. Основной уклад жизни школьников (безотметочное обучение, аттестация школьников на конец учебного года, родительские собрания, внеучебная деятельность и т.д.) строится в рамках принятой в начальной школе системы.

4. В школе должна существовать творческая группа учителей (межпредметное методобъединение и т.п.), которая берет на себя работу по организации образовательного пространства младшего подростка в период адаптации, в том числе и составление расписания учебных занятий, календарно-тематических планов для организации разновозрастного сотрудничества и др.

Организационными формами, позволяющими создавать такие «команды», могут быть в зависимости от реальных условий:

- специальные курсы и семинары повышения квалификации, на которых обучается вся группа педагогов, работающих в пятом классе;
- проведение специальных деловых игр и тренингов по проблеме преемственности обучения;
- организация разновозрастного сотрудничества детей 1-6-х классов с активным участием педагогов как начальной, так основной школ;
- система открытых уроков, на которых отслеживается самими педагогами динамика изменений методов (способов), форм и содержания образовательного процесса от 1 к 6 классу;
- использование информационных ресурсов и технологий для организации разных форм взаимодействия взрослых и детей между собой для решения лично значимых задач младших подростков.

5. Наличие команды педагогов должно дать возможность учащимся выйти за пределы собственно учебной деятельности, создавая общее поле для появления элементов проектной деятельности и социальной практики, применяя внепредметные и надпредметные подходы. Это даст возможность создать благоприятную психологическую ситуацию в классе и параллели, поможет детям адаптироваться к окружающему миру. Проектные формы работы обеспечат условия для формирования учебной деятельности как индивидуальной способности каждого ребенка, поскольку учебная деятельность начнет «обслуживать» проектную.

6. Целесообразно, чтобы в школе существовала традиция перехода ученика из детства в отрочество. «Ритуальность» такого перехода важна для возникновения нового отношения взрослеющего человека к себе и оформления нового отношения общества к нему.

Итак, проблема организации, руководства и контроля деятельности всех участников образовательного процесса на переходном этапе от начальной школы к основной может быть успешно решена только

путем создания команды педагогов, заинтересованных в создании благополучной образовательной среды.

Приложение: Рекомендуемая литература.

Руководитель Департамента общего и дошкольного образования А.В. Баранников

Приложение

Рекомендуемая литература

1. Аспекты модернизации российской школы: научно-методические рекомендации к широкомасштабному эксперименту по обновлению содержания и структуры общего среднего образования. - М.: ГУ- ВШЭ, 2001. - 164 с.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. - М.: Просвещение, 1968. - 464 с.
3. Воронцов А.Б., Чудинова Е.В. Учебная деятельность: введение в систему Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова - М., Издатель РассказовЪ, 2004. - 300 с.
4. Воронцов А.Б. Педагогическая технология контроля и оценки учебной деятельности. - М.: Издатель РассказовЪ., 2002. - 303 с.
5. Изучение результативности обучения в начальных классах. - М.: ФНМЦ им. Л.В. Занкова, 2001.
6. Материалы по организации безотметочного обучения в начальной и, частично, в основной школе представлены в разделе «Модернизация системы оценки качества образования» <http://modern.ed.gov.ru> на сайте «Модернизация российского образования».
7. Давыдов В.В. Психическое развитие в младшем школьном возрасте. /В кн. Возрастная и педагогическая психология (под ред. А.В. Петровского). - М.: Просвещение, 1973. - С. 66-97.
8. Газман О.С. Воспитание как развитие индивидуальности /В кн. Неклассическое воспитание. - М.: Мирос, 2002. - С. 9-81.
9. Кле М. Психология подростка: психо-сексуальное развитие. - М.: Педагогика, 1991. - 172 с.
10. Мир детства. Младший школьник. Составители А.В. Захарова, В.И. Слободчиков. - М.: Педагогика, 1981. - 398 с.
11. Мир детства. Подросток. Составители Б.З. Вульфова, И.В. Гребенников. М.: Педагогика, 1982. - 430 с.
12. Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов. - М.: Академия, 2000. - 184 с.
13. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Подросток в учебнике и в жизни. - М.: Знание, 1990. - 80 с.
14. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст: Проблемы становления личности. - М.: Мир, 1994. - 319 с.
15. Устинова Э.В. Программа организации адаптационного периода учащихся пятых классов муниципального образовательного учреждения. Завуч начальной школы, 2003, № 5. - С. 99-105.
16. Хуторской А.В. Формы, методы и приемы обучения/В кн. Практикум по дидактике и современным методикам обучения.- СПб., 2004. - С. 373-533.
17. Цукерман Г.А. Как младшие школьники учатся учиться? - Рига: ПЦ Эксперимент, 2000. - 260 с.
18. Цукерман Г.А. Психология саморазвития. - Рига: ПЦ Эксперимент, 1995. - 276 с.
19. Эльконин Д.Б. и Драгунова Т.В. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков. - М.: Просвещение, 1967. - 360 с.
20. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте. / В кн. Избранные психологические труды. - М.: 1989. - С. 60-77.

© Журнал «Практика административной работы в школе», № 6, 2004

Адаптационный период в школе

По материалам книги «Исследовательская деятельность в школе: опыт, поиски, решения». Научный редактор - кандидат педагогических наук **Т.В.Фролова** (М., Сентябрь, 1999)

Замысел и концептуальные подходы

Обычно необходимость адаптации возникает в связи с кардинальной сменой деятельности человека и его социального окружения.

И у первоклассников, и у пятиклассников, и у десятиклассников изменились социальное окружение (новый состав класса и учителей) и система деятельности (новая учебная ситуация новой ступени образования). Ситуация новизны является для любого человека в определенной степени тревожной. Ребенок переживает эмоциональный дискомфорт прежде всего из-за неопределенности представлений о требованиях учителей, об особенностях и условиях обучения, о ценностях и нормах поведения в коллективе класса и пр.

Это состояние можно назвать состоянием внутренней напряженности, настороженности.

Такое психологическое напряжение, будучи достаточно длительным, может привести к школьной дезадаптации: ребенок становится недисциплинированным, невнимательным, безответственным, отстает в учебе, быстро утомляется и просто не хочет идти в школу. Ослабленные дети (а их, к сожалению, из года в год становится все больше и больше) являются наиболее подверженными дезадаптации.

Невозможно через призму собственной тревожности говорить об адекватном восприятии ребенком школьной жизни, развитии отношений с одноклассниками и учителями. Все это осложняет сам учебный процесс, ведь продуктивная работа на уроке становится проблематичной. И потенциальный отличник может превратиться в отстающего и прогульщика.

Не менее важным оказывается процесс адаптации для учителя, который, не зная своих учеников, не может успешно привлекать их к самоуправлению и самообслуживанию, индивидуализировать и дифференцировать обучение. Наконец, необходимо корректировать собственную педагогическую позицию относительно класса и отдельных ребят.

Независимо от того, каким образом начинается учебный год в школе, процесс адаптации так или иначе идет. Вопрос только в том, сколько времени уйдет у ребенка и учителя на него и насколько этот процесс будет эффективен.

Поэтому смысл адаптационного периода в школе состоит в том, чтобы сделать естественный процесс адаптации более интенсивным.

Цель адаптационного периода - помочь ребятам познакомиться друг с другом, с учителями, с новой учебной ситуацией, со школой и школьными правилами.

Каковы же задачи адаптационного периода?

Для первоклассников:

- помочь ребенку вжиться в позицию школьника (поэтому важно показать различие: школьник - нешкольник);
- ввести понятие оценки, самооценки и различные ее критерии;
- научить ребенка задавать вопрос (не столько в процедурном плане, сколько в смысле решимости);
- подготовить родителей к новой роли - родителя школьника.

В пятых классах следует обратить внимание на:

- адаптацию к «разноголосице» требований учителей;
- введение самоконтроля (теперь нет постоянно рядом классной «мамы»);
- выявление (пояснение, понимание) позиции в соответствии с ролью мальчика и ролью девочки, а отсюда - акцент на полоролевое взаимодействие;
- принятие новой позиции - ученик второй ступени школы.

В работе с десятиклассниками важными становятся другие задачи:

- принятие позиции «ученик-старшеклассник»;
- принятие новичков в коллектив;
- поиск личностного смысла и мотивации учения для каждого десятиклассника;
- узнавание специфики мира юноши и мира девушки;
- организация самопознания и доброжелательной, конструктивной обратной связи.

Как показал анализ, чтобы адаптационный период был эффективным, необходимы следующие **этапы его организации:**

- разработка психологом школы варианта программы для работы с каждой группы классов (1-е, 5-е, 10-е классы);
- осознание классными руководителями идеи адаптационного периода и принятие его смысла;

- создание классными руководителями программы адаптационного периода с учетом специфики класса и собственных возможностей на основе базовой программы;
- обеспечение директором и его заместителем организационных условий для проведения адаптационного периода (приказ по школе, изменение расписания, предоставление кабинетов для работы и т.д.);
- привлечение к проведению адаптационного периода специалистов (учителей физкультуры, визуального искусства и др.) для проведения итоговых коллективных творческих дел;
- промежуточный анализ и корректировка программы психологом и классными руководителями в соответствии с проявленными психологическими особенностями детей;
- обобщение классными руководителями материалов индивидуальной работы детей и представление результатов классу и родителям;
- проведение родительских собраний для выяснения ожиданий родителей в связи с обучением их ребенка в школе и ознакомления с итогами и материалами адаптационного периода;
- итоговый анализ результатов адаптационного периода психологом, классными руководителями, построение психолого-педагогических задач для каждого конкретного класса;
- проведение итоговых психолого-педагогических совещаний по каждой возрастной группе для обмена впечатлениями между учителями об особенностях своих классов и отдельных детей с целью осмысления результатов адаптационного периода;
- подготовка итоговой справки-анализа «Об адаптационном периоде в школе».

Управленческий аспект

Адаптационный период - это время, когда школа работает в особом режиме. И здесь очень важна согласованность целей и действий всех работающих звеньев. Если задачей психологической службы школы является совместная с классными руководителями разработка содержания адаптационного периода, то целью работы административной команды должно быть обеспечение организационной стороны, то есть создание условий для целенаправленного и эффективного проведения такого периода.

Условно адаптационный период можно разделить на 3 этапа:

- подготовительный (май, июнь, август);
- собственно адаптационный (сентябрь-октябрь);
- постадаптационный или аналитический (октябрь-ноябрь).

Задача администрации в ходе адаптационного периода заключается в обеспечении четкой координации работы педагогического коллектива.

Директор школы:

- издает приказ о проведении адаптационного периода и его подготовке;
- своевременно назначает классных руководителей;
- контролирует выполнение приказа и его административное обеспечение;
- проводит итоговое обсуждение проведения адаптационного периода;
- составляет итоговую справку о результатах проведенной работы.

Заместитель директора по учебной работе обеспечивает:

• специальное расписание для 5-х и 10-х классов, которое позволяло бы классным руководителям как можно чаще общаться с учащимися этих классов в ходе учебного дня, а после его окончания проводить мероприятия;

- наличие кабинетов на весь учебный день для каждого из 1-х, 5-х и 10-х классов.

Заместитель директора по воспитательной работе:

- координирует действия учителей физкультуры, ИЗО, руководителей кружков и факультативов;
- курирует работу начинающих классных руководителей.
- организует итоговые мероприятия в параллелях

1-х (конкурс рисунков на асфальте), 5-х ("Веселые старты»), 10-х (КВН) классов;

- участвует в анализе по процессу адаптационного периода;
- организует итоговую выставку материалов, посвященных достижениям учащихся 1-х, 5-х и 10-х классов в процессе адаптационного периода.

На **подготовительном этапе** решаются организационные и методические задачи. К ним относятся:

- своевременное назначение директором школы классных руководителей 1-х, 5-х, 10-х классов (при этом необходимо учитывать соответствие доминирующего стиля работы классного руководителя с классом тому, к которому данный класс наиболее привык);
- проведение психологами школы совместно с заместителями директора по учебно-воспитательной работе семинаров для будущих классных руководителей;
- обеспечение библиотекарем будущих классных руководителей методической литературой;
- привлечение заместителями директора по учебно-воспитательной работе педагогов (не классных руководителей) к решению задач адаптационного периода.
- продумывание и подготовка заместителями директора по учебно-воспитательной работе

совместно со специалистами-предметниками и руководителями кружков итоговых мероприятий для параллелей 3 (4)-х и 9-х классов. Это может быть система мероприятий в конце учебного года, где ребята знакомятся с новой ситуацией обучения в предстоящем году, осознание специфики новой возрастной ступени.

О работе в процессе **собственно адаптационного этапа** речь пойдет ниже. А

постадаптационный этап - это время «сбора урожая». Его целесообразно разбить на два подэтапа.

1. Собственно аналитический - это анализ результатов адаптационного периода, проводимый психологами совместно с классными руководителями и заместителями директора по воспитательной работе. Последние организуют итоговую выставку наиболее интересных материалов, созданных при работе с классами (стенды, результаты анкетирования, проекты классов, рисунки и др.).

2. Аналитико-проектировочный (проектный), проводимый директором школы на основании результатов предыдущей части. Целью является формулирование итогов аналитической работы (составление итоговой справки) и определение путей решения вопросов и проблем, обозначившихся при подготовке и проведении адаптационного периода.

В результате построенного таким образом адаптационного процесса педагоги достигают:

- снижения собственной тревожности перед незнакомыми учащимися, быстрее привыкают к новому классу;
- понимания тех трудностей, с которыми сталкиваются ребята при поступлении в школу, переходе на вторую или третью ступени обучения в ней;
- утверждения доброжелательной атмосферы в классных коллективах, при которой комфортно чувствуют себя и ученики, и педагоги.

Они приобретают опыт взаимодействия с учениками, способствующий взаимному личностному раскрытию, узнаванию и принятию друг друга. Кроме того в процессе адаптационного периода учителя имеют возможность уточнить цели и задачи работы с тем или иным классом на предстоящий год.

Психологическое обеспечение адаптационного периода

Работа психолога начинается с подготовки к семинару-практикуму, который проводится в конце учебного года или в августе, когда известны классные руководители будущих 1-х, 5-х и 10-х классов. Цель семинара-практикума - помочь учителям осознать смысл адаптационного периода и принять его идеи.

Предлагаем возможный вариант проведения такого семинара. Разговор с педагогами можно начать с метафоры или притчи, которая поможет учителям настроиться на работу, «оторваться» от текущих дел. (Например, «Притча о быстрой лошади». «Мудрец спросил у торговца лошадьми: «Почему у тебя одна лошадь стоит в десять раз дороже другой?» - «Потому что бежит в десять раз быстрее». - «Но ведь если она поскачет в неверном направлении, то будет в десять раз быстрее удаляться от цели...». Торговец задумался - и сбавил цену». (Кротов В. Г. Массаж мысли. М., 1997.)

Адаптационный период - это время в начале года, когда есть возможность выбрать направление в педагогической работе на **этот** год и с **этими** детьми.

Далее учителям можно предложить ответить на вопрос: «Представьте себе ситуацию: Вы сменили работу и оказались в незнакомом коллективе. Какие чувства вы испытываете в первое время на новом месте?» (*Участники семинара пишут ответы индивидуально, затем обмениваются мнениями в группе и представляют общий ответ, где все мнения учтены. Группы состоят из классных руководителей 1-х, 5-х и 10-х классов, то есть всего три группы.*)

Важно, чтобы педагоги осознали чувства ребенка, оказавшегося в новой ситуации, его трудности, так как от соответствующей позиции классного руководителя зависит эффективность адаптации школьника. Поэтому следующее задание может быть таким: «Представьте себя на месте ребят, пришедших в 1-е, 5-е и 10-е классы. С какими трудностями могут встретиться дети, придя в школу, попадая в новый класс?» (*Учителя работают в группах так же, как и при выполнении предыдущего задания.*) Вот как на вопрос о трудностях школьников ответила группа классных руководителей 10-х классов:

- 1) стены новой школы;
- 2) отношения между «новичками» и «старожилами»;
- 3) неизвестность требований учителей в старшем звене школе;
- 4) личность классного руководителя;
- 5) проблема общения между юношами и девушками;
- 6) смысл обучения в средней школе;
- 7) испытание границ допустимых нарушений;
- 8) преподнесение себя.

Психологу важно обсудить с учителями те аспекты школьной жизни, которые вызывают трудности. Прослушивая ответы всех групп, педагоги отмечают возрастную специфику возможных трудностей школьников, выделяют общие трудности, независимые от возраста.

«Что можно сделать учителю, чтобы помочь ребятам преодолеть эти трудности?»- таким может быть следующий вопрос обсуждения. По сути, предлагается определить возможные задачи адаптационного периода. Когда ответы готовы, ведущий просит проранжировать их в порядке значимости: выявляются первостепенные задачи. Группа учителей 1-х классов на последний вопрос ответила так:

- снять тревожность, создать доброжелательную атмосферу в классе;
- познакомить детей друг с другом и классным руководителем;
- познакомить ребят со школой, с режимом дня в школе;
- познакомить первоклассников со школьными правилами и создать условия для принятия их детьми.

В конце семинара-практикума мы предлагаем участникам письменно продолжить предложения. Сначала ведущий диктует 1-е предложение («Я сомневаюсь, что во время адаптационного периода...») и просит дать 3-5 вариантов ответа. Это задание поможет классным руководителям «проговорить» свои опасения, связанные с адаптационным периодом. Затем психолог диктует второе предложение: «Я надеюсь, что во время адаптационного периода...» и предлагает продолжить последнее в 3-5-ти вариантах.

Следующий этап работы психолога и классных руководителей также связан с подготовкой к адаптационному периоду. В конце августа психолог проводит совещания с группами учителей (отдельно - 1-х, 5-х и 10-х классов), на которых:

- определяются психологические особенности каждого возраста;
- обсуждаются цели и задачи адаптационного периода для каждой возрастной группы;
- обсуждается оптимальная позиция педагога и степень его включенности в работу в ходе адаптационного периода.

Психологу желательно наметить ежедневные встречи с классными руководителями во время адаптационного периода, смысл которых заключается в оказании поддержки педагогу психологом. Такие встречи можно начать с проговаривания чувств и переживаний учителей. Психолог может задать вопросы: «Как вы себя чувствуете?», «Что вас сегодня порадовало?», «Что огорчило?», «Что оказалось неожиданным?», «А что чувствовали ребята сегодня: что их порадовало, что расстроило, что удивило?»

Затем обсуждаются трудности, возникшие в течение дня у ребят и самого педагога, обговаривается тактика дальнейшего взаимодействия учителя и класса.

В конце адаптационного периода (примерно в конце первой учебной четверти) проводится совещание групп классных руководителей (отдельно - 1-х, 5-х и 10-х классов) для обмена впечатлениями между педагогами об особенностях своих классов и отдельных детей с целью осмысления результатов адаптационного периода. Через несколько дней после этого классные руководители и психолог встречаются, с тем чтобы провести итоговый анализ адаптационного периода. В совместной работе определяются психолого-педагогические задачи для продолжения работы с конкретным классом, которые могут составить основу плана воспитательной работы классного руководителя на предстоящий учебный год, и содержание необходимой помощи психолога в работе с классом и отдельными детьми.

Важным этапом адаптационного периода является совместная подготовка классными руководителями и психологом первого в учебном году **родительского собрания**.

Психолог помогает классным руководителям:

- настроиться на идею сотрудничества с родителями;
- определить стратегию работы с родителями в течение года;
- предлагает различные формы взаимодействия с родителями для создания возможности сотрудничества.

Какими могут быть задачи первого родительского собрания?

- снять некоторое напряжение родителей, вызванное опасениями, связанными с предстоящим учебным годом и индивидуальными трудностями ребенка;
- поделиться с родителями впечатлениями классного руководителя об атмосфере в классе, его особенностях, трудностях;
- выявить ожидания родителей по поводу обучения ребенка в школе и соотнести их с ожиданиями педагогов;
- определить трудности родителей в общении с ребенком, в его воспитании;
- договориться о способах взаимодействия учителя с родителями в течение года, о единых требованиях, продиктованных школьными правилами.

В конце собрания педагог рассказывает о системе просвещения родителей в школе, о возможности выбора психологических тем классных родительских собраний и регулярных встреч с психологом.

Динамика адаптационного периода Адаптация первоклассников

Для первоклассника очень важно почувствовать себя принятым в школьную семью, а также реализовать свое желание быть услышанным и понятым. Поэтому на первом этапе адаптационного периода, который длится примерно неделю, учитель прежде всего ставит задачи познакомить детей друг с другом, создать общую доброжелательную атмосферу в классе, дать возможность детям почувствовать себя членами нового сообщества (например, 1-го класса «А»).

Пример из практики. В конце первого дня обучения в одном из 1-х классов родилась сказка про любопытных гномов, которые любят трудиться и учиться. В другом классе появился образ муравейника, где каждый житель помогает другому делать общее важное дело и все они живут по определенным правилам. А 1-й класс «В» «строил» свою школу, где каждый нашел себе место, и придумал эпитеты для своей школы на букву «В». Все это было нарисовано, и каждый ребенок с помощью учителя вписывал свое имя в общую картину. В ходе этой работы ребята учились выражать собственное мнение, фиксировать свое желание что-то сказать, знакомились с первыми школьными правилами, учились обращаться к учителю и однокласснику.

Работая **на втором этапе** над режимом дня школьника, ребята получают первый опыт учебного сотрудничества в группах. Группа в данном случае работает прежде всего как механизм поддержки ребенка в новой ситуации. Режим дня в каждом классе выстраивался по-своему. Ребята вспоминают, что они делают утром, готовясь к школе, и вечером, приходя из школы. В одном классе первоклассники показывают пантомиму, в другом - рисуют, а в третьем - подбирают картинки, иллюстрирующие необходимые действия. Каждая группа строит свой план школьного дня и обосновывает его. Затем ребята обсуждают, что же, на их взгляд, самое важное для настоящего школьника и что отличает школьника от дошкольника. В результате работы на этом этапе дети осмысливают опыт учебного сотрудничества, то есть разбираются, что им мешает, а что - помогает стать настоящими школьниками.

На **третьем этапе** учитель обсуждает с ребятами возможные критерии оценки учебной работы (правильность, аккуратность, красота, старательность, интерес и др.) и способы, как всего это можно достичь.

Четвертый этап адаптационного периода первоклассников посвящен контролю освоения введенных ранее правил и приемов работы. Важно, чтобы учитель создал ситуацию, когда не он, а сами ребята осуществляют этот контроль. Задачей педагога на этом этапе является наблюдение и фиксирование основных трудностей учеников (слишком медлительные или слишком импульсивные, слишком тревожные и т.д.). Ребята работают в парах, в группах, стараясь договориться в ситуации столкновения мнений. Самым непростым делом для первоклассников оказывается спорить, не ссорясь и не обижаясь друг на друга, искать аргументы и доказательств своей позиции в решении той или иной задачи. В конце работы ребята оценивают, насколько аргументированно они спорили и отстаивали свое мнение, анализируют встретившиеся трудности. Учитель обращает внимание, насколько по-школьному работают дети и какие правила школьной жизни помогают им справиться с заданиями.

На **заключительном этапе** ребята обмениваются впечатлениями о первых школьных днях, рисуют, что им больше всего запомнилось и понравилось в школе, распределяют общественные поручения. Затем в школьном дворе они участвуют в конкурсе рисунков на асфальте. Заканчивается адаптационный период первоклассников праздником «Посвящение в ученики».

Значимым моментом этого периода являются родительские собрания. Учитель проясняет ожидания родителей от обучения их ребенка в школе, знакомит с особенностями обучения и спецификой новой учебной ситуации, рассказывает о первых трудностях и успехах детей, проявленных в ходе адаптационного периода.

Логика развития адаптационного периода в 5-х классах

Для младшего подросткового возраста характерной особенностью является представление или ощущение себя в известной мере взрослым. Именно поэтому адаптационный период пятиклассников предполагает значительную долю их самостоятельной деятельности. А поскольку референтной группой для данного возраста является группа сверстников, то целесообразно предоставить ребятам возможность все нормы и правила поведения на новом этапе школьной жизни выработать самим.

Первый этап адаптационного периода пятиклассников (который длится не более недели) посвящен знакомству ребят друг с другом или изучению друг друга (если состав класса не менялся). Они делятся информацией о том, что больше всего ценят в других людях и самих себе, чем нравится заниматься, как чувствуют себя в школе.

На втором этапе адаптационного периода ребятам предоставляется возможность взаимодействия в больших и малых группах, состав которых меняется, и выработки правил, облегчающих действие сообща. Некоторым классам удается разработать дифференцированные правила для различных видов взаимодействия - интеллектуального, творческого, трудового и пр. Среди общих правил появилось, например, такое: «Надо работать сообща, выслушивая друг друга и сверяя версии» или «Быть благодарным». Важно, чтобы все правила конструировались в позитивной

форме (без «не») и были обсуждены их необходимость и значимость. Таким образом, одновременно с рождением способов оптимального взаимодействия происходит принятие созданных правил. Еще одной важной содержательной частью данного этапа является создание портрета настоящего школьника: качества и свойства его личности, формы их проявления в поведении, действиях ученика по отношению к себе и другим людям, делу.

Третий этап адапционного периода пятиклассников связан с осознанием появления нового сообщества - класса. На совместном для всей параллели пятых классов мероприятии ребята создают автопортрет своего класса (кто - в коллективном рисунке, кто - в «живых картинах», кто - в устной презентации своего коллектива). Работа организуется таким образом, чтобы каждый пятиклассник внес в общее представление свое индивидуальное видение. После этого действия в классах очень быстро и легко распределяются все общественные поручения. После презентации классов ребята отправляются участвовать в «Веселых стартах». Эмоциональное соперничество за успех своей команды укрепляет чувство причастности к своему коллективу.

Задания и игры для организации активного взаимодействия

1-й этап адаптации

1. Знакомство можно организовать в процессе игры «Броуновское движение» (продолжительность - 40 минут - 1 час).

Инструкция:

"Пусть каждый решит, какое у него любимое время года (любимое блюдо, любимая сказка и т.д.). Надо найти себе попутчика. Ходите по классу и повторяйте свое любимое время года: «Я люблю...» Если встретите человека, который называет то же, что и вы, возьмитесь за руки и ходите вместе, ища себе новых попутчиков».

После того, как дети нашли себе единомышленников, они садятся по группам. Каждая группа придумывает себе название и символ, затем рисует их на листе бумаги. Рисунок называется «Наша группа». Группа может представить классу своих членов.

После представления детей и рисунков происходит обсуждение ситуации выполнения задания. В ходе обсуждения нужно ответить на вопросы:

- Что мешало в работе?
- Что помогало?
- Что нужно сделать, чтобы стало еще лучше?

2. Игра «Конструирование» (продолжительность - 40 минут - 1 час).

У каждой группы на столе пакет с набором деталей одежды: для платья и для комбинезона. По цвету, отделке и раскрою все варианты одежды отличаются. Ни в одном конверте нет достаточного набора деталей для сборки. Однако в сумме во всех конвертах есть все необходимые детали. Но это заранее не оговаривается. На доске представлены черно-белые модели одежды.

Инструкция:

«Мы - портные в ателье; закройщики раскроили разные платья и комбинезоны и прислали нам детали, чтобы сшить их вместе. Приступайте к работе, но следите, чтобы ни одна деталь не потерялась, иначе какое-то платье окажется без рукава, а какой-нибудь комбинезон без штанин. Кто будет готов и соединит все детали одежды - сообщите об этом учителю».

Если в группах возникают вопросы о цветовом несоответствии деталей, то учитель предлагает обсудить создавшуюся ситуацию:

- Что делать с этими деталями?
- Как поступать дальше?
- Что нужно сделать, чтобы собрать модели? И т.д.

Необходимо подвести детей к решению о взаимном обмене нужными деталями между группами. После игры проводится обсуждение возникших в ее ходе ситуаций.

3. Работа всего класса в одном кругу. Игра «Угадай, что это?» (продолжительность - 30-40 минут).

Ведущий из числа учащихся выходит с учителем и получает задание представить по своему выбору какой-либо предмет без слов, с помощью пантомимы. С классом договариваемся, к какой теме относится изображаемый предмет: животные, птицы, мебель и т.д. Ведущий перед классом представляет заданный ему предмет. Дети должны угадать этот предмет.

Цель игры: развитие внимания, взаимопонимания, воображения, умения принимать чужое мнение и корректировать свои действия для лучшего понимания их другими людьми.

Инструкция:

"Ребята, сейчас ведущий покажет вам какой-нибудь предмет, а вы попытайтесь угадать, что это».

Ведущему: «Придумай какой-нибудь предмет, изобрази его и продемонстрируй ребятам». Тот, кто угадает, становится ведущим. Игра завершается обсуждением. Эту игру можно

проводить и по командам, когда вся команда или коллективно, или индивидуально показывает пантомиму.

4. Игра «Моргалки».

Класс делится на пары: мальчик - девочка. Пары образуют два круга: внутренний и внешний, становятся в затылок друг другу, лицом в центр круга. Тот, кому подмигнул ведущий, должен выбежать в центр круга, а стоящий за ним - успеть удержать его.

Тот, кому удалось вбежать в круг, становится ведущим, а ведущий занимает его место.

Через некоторое время пары меняются местами. Игра заканчивается, когда интерес достигает апогея.

Домашнее задание по итогам первого этапа адаптации:

«Дома, пожалуйста, опишите свое самое яркое впечатление от того, что мы делали в классе. Это может быть сочинение, стихотворение, рисунок или что-то еще. Завтра мы обсудим ваши впечатления».

2-й этап адаптации

1. Игра «Доброе слово».

«Давайте поприветствуем друг друга, скажем теплые слова». (По кругу, начать может учитель: «Здравствуй, Вова. Очень приятно снова видеть тебя» и т.д.) (10-15 мин.)

2. Обсуждение домашнего задания. Ни словом, ни жестом не надо осуждать «забывших» выполнить домашнее задание. Обсуждение хорошо провести так, чтобы всех заинтересовать в выполнении домашнего задания. Продолжительность обсуждения - 30-40 минут.

3. «Демонстрация моды». Класс делится на две команды. Каждая команда получает задание (продолжительность - 1-1,5 час.).

Инструкция:

«Вы учились в начальной школе, сейчас перешли в среднее звено школы. Давайте придумаем модели одежды для учеников начальной школы и для учеников ее среднего звена».

Группы выбирают ту модель, над которой они будут работать. Проходят показ и комментарии. Затем проводится обсуждение, в ходе которого ребята должны ответить на вопросы:

- Что общего в созданных моделях?
- В чем их отличие?

4. Создание образа «Портрет настоящего школьника».

Инструкция:

«Каждый возьмите, пожалуйста, листочки и назовите (напишите) как можно больше качеств настоящего школьника. Пишите сразу то, что приходит вам в голову. Через 3 минуты вы объединитесь в пары и «складывайте» ваши представления о «настоящем» школьнике, договариваясь об общих смыслах. Затем пары объединяются в «четверки» (через 5 мин.). И, наконец, «четверки» объединяются в «восьмерки» («шестерки»), где портрет настоящего школьника приобретает все более зримые очертания. Далее каждая группа выбирает своего спикера, который и представляет полученный в группе результат всему классу (все варианты записываются на доске). Затем группе задаются вопросы на пояснение смысла сказанного и написанного. По ходу обсуждения снимаются все спорные моменты и выясняются нюансы».

Цель данного действия: увидеть наиболее значимые смыслы и понятия в образе «настоящего школьника» и одновременно многообразие взглядов, мнений ребят.

5. Общий рисунок.

Предварительно каждый ребенок выбирает 1-2 цветных карандаша, мелка и т.д.

Инструкция:

«Перед вами - лист ватмана, на котором в течение 5-7 минут вам предлагается нарисовать портрет настоящего школьника так, чтобы в нем были отражены все основные смыслы, о которых мы сегодня говорили. Все рисуют одновременно, создавая общий образ».

Обсуждение организуется следующим образом: каждый ребенок, по очереди передавая друг другу «волшебный» карандаш-микрофон, рассказывает всем, что для него важно отразить в рисунке. Ребятам предлагается дать название рисунку.

6. Игра на взаимопонимание «Разговор через стекло» (продолжительность - 30-40 минут).

Инструкция:

«Представьте себе, что один из вас находится в поезде, а второй - стоит на перроне. Между вами - закрытое окно. Вы пытаетесь передать друг другу важную информацию... Остальные наблюдают и стараются понять, о чем вы говорите, понимаете ли вы друг друга».

С парой, которая будет «разговаривать», можно договориться о том, кто будет получатель информации, а кто - «передатчик». Предупредите, чтобы информация не была длинной.

Вопросы для обсуждения:

а) выяснить, что поняли «наблюдатели»;

б) выяснить у «работающей» пары: что понял получатель информации и что передавал информатор;

в) выяснить у группы:

что помогало лучшему пониманию партнера;

что мешало;

что нужно делать, чтобы тебя лучше понимали.

7. Игра «Путаница».

Двое ведущих выходят из помещения. Оставшиеся, взявшись за руки, образуют круг и перепутываются, не выпуская рук друг друга. Ведущие возвращаются и пытаются распутать «путаницу».

Домашнее задание по итогам второго этапа адаптации:

Нарисуйте рисунок «Наш класс». Постарайтесь дать как можно больше ответов на вопрос: «Какой я в классе?»

По итогам адаптационного процесса готовится альбом класса с результатами домашних заданий.

На третьем этапе адаптации можно провести игру «Скульптура класса».

Инструкция:

«Давайте построим живую скульптуру нашего класса. Пусть каждый найдет себе место в этой скульптуре».

Специфика адаптационного периода десятиклассников

В юности особенно возрастает необходимость в признании и защищенности, становятся как никогда актуальными потребности в общении и одновременно в обособлении. Общаясь с другими, юноши и девушки ощущают необходимость найти свое «Я», понять свои жизненные перспективы. Поэтому через все содержание адаптационного периода проходит идея самопознания и самоопределения в жизненных ценностях и смыслах, в представлении образа «Я» как собственными глазами, так и глазами других.

Первый этап адаптационного периода старше-классников (он проходит примерно четыре дня) так же, как и в других классах, начинался со знакомства ребят друг с другом. Представления проходят в малых группах. Чтобы интенсифицировать процесс знакомства, вся последующая работа происходит уже в группах иного состава. Такая «плавающая структура» групп предоставляет возможность личного контакта с наибольшим количеством одноклассников. Процесс знакомства друг с другом углублялся и в ходе специально организованного взаимодействия всего класса (например, диалога с помощью мяча, «живой анкеты» и пр.). Причем важным условием принятия школьниками друг друга оказывается непосредственное участие во всех процедурах классного руководителя.

Второй этап адаптационного периода связан с актуализацией мотивации обучения в старшем звене школы и выявлением ожиданий ребят на предстоящий период учебы. Определяющей в данной ситуации является способность старшеклассника взять ответственность за успешность своего обучения на самого себя. И даже если ребята окажутся пока не готовыми к подобной постановке вопроса, стоит пробудить у них желание поразмышлять по этому поводу. Эта часть работы проводится преимущественно в форме самоисследования (Что я могу сделать для того, чтобы...? Как я могу повлиять на ...? Что я больше всего ценю в себе, других людях? Что значит занять определенную позицию в жизни? От чего прежде всего зависит мой собственный успех в...? И др.). Важно, чтобы у ребят была возможность поразмышлять самостоятельно над значимыми вопросами, а также соотнести полученные результаты с представлениями сверстников. Учитель обобщает анонимные ответы ребят, дифференцирует их по значимым основаниям и предлагает результаты своего исследования.

Вторая часть этого этапа связана с полоролевым взаимодействием. Для старшего подросткового и юношеского возраста характерен рост интереса к противоположному полу и более персонализированное усвоение половой роли юноши и девушки. Поэтому мы посчитали необходимым предложить ребятам задания, в ходе которых они приобретают опыт такого взаимодействия.

Вся работа на этом и других этапах сопровождается, по нашему замыслу, «вслушиванием» ребят в свои ощущения, чувства и настроения. Предлагалось, например, придумать эпитет к своему имени, соответствующий собственному состоянию, сделать рисунок «Как я чувствую себя в классе»,

обменяться впечатлениями, настроениями после определенного этапа работы.

Третий этап адаптационного периода старшеклассников посвящен решению задач на групповое взаимодействие, на поиск вариантов сотрудничества класса с целью достижения определенного результата. Ребятам могут быть предложены или остроумные математические задачи, или проблемные ситуации типа «Кораблекрушение», «Необитаемый остров», которые затем они анализируют (что помогло продуктивному взаимодействию, что помешало, как целесообразно действовать в подобных ситуациях). Затем можно предложить нарисовать коллективный автопортрет класса, где старшеклассники используют уже приобретенный опыт взаимодействия.

Задания и игры для организации активного взаимодействия старшеклассников

1-й этап адаптации

1. Игра «Времена года».

Класс делится на четыре группы - по временам года, когда ребята родились. Каждая группа занимает свой стол. На столе лежат фломастеры, карандаши, бумага, шаблоны для визиток и булавки. Всем группам предлагается общее задание:

- подготовить визитки, на которых каждому участнику понравившимся цветом написать имя, которым он хотел бы, чтобы его называли в группе;
- каждому прикрепить свою визитку к одежде;
- подобрать к каждому имени прилагательное или эпитет и все любимое (для этого человека), начинающееся на ту же букву (важно, чтобы был услышан каждый в вашей группе);
- каждой группе найти что-то общее, объединяющее всех в этой группе (любимые занятия, пристрастия, личностные качества, еще что-то);
- подготовить представление своего времени года и представить его всему классу.

2. Игра «Перепутаница».

Все встают в круг как можно ближе друг к другу и правой рукой берут любую руку стоящего напротив. Все то же самое повторяют левой рукой. Получается путаница. А затем, не разнимая рук, пытаются распутаться.

Если проходит много времени, а распутаться не удастся, интерес к игре пропадает, то игру необходимо прекратить.

3. Диалог с помощью мяча.

Все садятся в круг, у ведущего - небольшой мячик. Ведущий, кидая мяч любому, задает какой-нибудь вопрос, например:

- если бы тебе удалось поймать Золотую рыбку, то какие три желания ты бы ей загадал?
- какие три самые необходимые вещи ты возьмешь на необитаемый остров?
- у тебя есть сапоги-скороходы, куда бы ты хотел попасть?

Тот, кто получает мячик, отвечает на заданный вопрос, задает свой, а потом бросает мячик дальше.

4. Самоисследование «Каждый в своем уголке».

Каждый ученик берет два листа бумаги и что-нибудь пишущее и находит уединенное место для работы. Действуют следующие договоренности:

- работы можно не подписывать;
- по желанию работы будут возвращены;
- работы будут обобщены и проанализированы.

Инструкция:

1. На первом листе бумаги нарисуйте 5-6 или более геометрических или абстрактных фигур. На втором листе бумаги записывайте вопросы к самому себе, возникающие по ходу работы, а также слова, характеризующие ваше настроение при работе. Этот лист останется у вас.

2. На рисунке с фигурами необходимо выполнить следующее.

2.1. Внутри каждой фигуры впишите продолжение следующей мысли: «Я хочу, чтобы период моего обучения в школе ...» Ответов может быть много, но начало предложения одно.

2.2. Пронумеруйте по значимости для вас свои ответы. Цифрой 1 обозначьте самый важный для вас, а менее важные - цифрами 2, 3, 4 и т.д.

2.3. По контуру каждой фигуры добавьте свои пояснения: «Это возможно, если...».

2.4. Ярче выделите те фигуры, где все зависит лично от вас.

2.5. От каждой фигуры проведите стрелки с ответами на вопрос «Кто или что может мне в этом помочь?»

5. Игра «Угадай-ка».

Класс произвольно делится на команды по 5 человек. Каждая команда тянет листочек с заданием. Требуется изобразить один из предметов:

- учебник;

- контрольную работу;
- дневник в конце учебного года;
- классный журнал;
- конспект;
- шпаргалку.

Получив листочек, команда готовится и представляет свой предмет, а другие пытаются отгадать его.

2-й этап адаптации

1. Микроисследование «Живая анкета».

Ведущий развешивает пять листов разного цвета на стенах.

На каждый вопрос ведущего даются четыре варианта ответа. Каждому ответу соответствует свой цвет. Если участника анкеты не устраивает ни один из ответов, то он выбирает пятый - альтернативный.

Инструкция:

Пусть каждый выберет ответ и встанет рядом с обозначенным цветом.

Вопросы и варианты ответов

1. Мое настроение сегодня похоже на:
 - осеннее ненастье;
 - занудную мыльную оперу;
 - ситуацию, когда отменили последний урок;
 - на поход в лес за грибами;
 - альтернатива.
2. Больше всего мне нравится проводить свое свободное время:
 - в тусовке;
 - на дискотеке;
 - в тишине;
 - у телевизора или с компьютером;
 - альтернатива.
3. Мне нравится в других людях:
 - раскрепощенность;
 - доброжелательность;
 - смелость, желание рисковать;
 - способность постоять за себя;
 - альтернатива.
4. Я считаю, что учеба в средней школе мне нужна для того, чтобы:
 - переждать тяжелое время;
 - получить базу знаний;
 - быть вместе с друзьями;
 - чтобы не приставали родители;
 - альтернатива.

После каждого вопроса дается некоторое время на перемещения и несколько минут для фиксации каждым участником своей позиции. После ответа на последний вопрос ребятам предлагается поработать в группах, которые сложились на данный момент.

Каждая группа садится в круг. Всего образуется пять кругов. У каждой группы есть ватман и фломастеры. На ватмане надо изобразить (нарисовать, начертить или написать) групповое понимание своего ответа на четвертый вопрос.

В течение 20-30 минут группы работают с плакатами. Затем перерыв, во время которого плакаты лежат на полу или висят на стене. Все ходят, смотрят и обсуждают. После перерыва - вопросы на понимание, прояснение смыслов того, что представила каждая группа.

2. «Полоролевая дискуссия».

Класс разделяется на группу девушек и группу юношей. Группы сидят кругом и отвечают на вопросы ведущего, причем ответов может быть несколько даже от одной группы.

Вопросы ведущего:

- что больше всего вы цените в девушке?
- что больше всего вы цените в юноше?
- что труднее всего в общении с девушкой?
- что труднее всего в общении с юношей?
- что проще всего в общении с девушкой?
- что проще всего в общении с юношей?

Дискуссия заканчивается после того, как на все вопросы будут получены ответы.

3-й этап адаптации

1. «Общий рисунок».

Классу предлагается разделиться на пары: юноша - девушка. Каждой паре выдается лист бумаги и одна ручка (карандаш или фломастер) на двоих. Задание парам: сделать общий рисунок. Можно предложить нарисовать конкретное дерево или птицу. После выполнения задания проводится обсуждение: кто как себя чувствовал во время работы?

2. Создание визитной карточки класса.

Каждому ученику дается ручка и листок бумаги, на котором он в произвольной форме отвечает на два вопроса: «Что нового я узнал о своем классе?» и «Какой он - наш класс?»

Следующий этап работы - объединение в пары и подготовка общей визитки. Затем пары объединяются в «четверки», «четверки» объединяются в «восьмерки» и т.д. В итоге класс выдает конечный продукт - свою визитную карточку.

3. Рисунок «Автопортрет нашего класса».

На столе находится ватман. Каждому ученику предлагается выбрать два цветных фломастера или мелка. Задание: нарисовать совместными усилиями «автопортрет» нашего класса. После окончания рисунка ребятам предлагается придумать название, затем происходит представление рисунка, где каждый высказывает свое мнение о нем.

Завершить период адаптации десятиклассников можно **проведением КВН**, в котором приняли бы участие все десятые классы. В случае если в школе всего один десятый класс, то его соперником могла бы стать команда одиннадцатого или девятого класса. Проведение КВН позволяет ребятам:

- развить умения, необходимые для продуктивного решения групповых задач;
- определить свою позицию в среде одноклассников;
- осознать своеобразие своего «Я», свой потенциал;
- познакомиться с учащимися других классов;
- создать и поддержать атмосферу взаимопонимания, взаимопомощи и доверия;
- предоставить возможность проявить свои лидерские качества.

Критерии оценки выполнения заданий КВНа.

1. Сплоченность и коллегиальность команды, которая проявляется в способности учитывать мнение каждого из участников, договариваться и действовать сообща.
2. Способность членов команды брать на себя ответственность за результат общего дела.
3. Оригинальность и находчивость в выполнении заданий.
4. Способность аргументировать свои ответы.

Изучение индивидуальных особенностей пятиклассников

Е. К. Паршикова - педагог-психолог школы-гимназии №10 города Ржева Тверской области

В период адаптации детей к условиям обучения в среднем звене школы основной задачей классных руководителей, педагогов-предметников и психолога является создание в классе атмосферы психологического комфорта и поддержки каждого ученика.

В апреле - мае будущие классные руководители пятых классов должны посещать уроки своих будущих подопечных, беседовать с ребятами, наблюдать за особенностями их поведения. В это время целесообразно организовать встречи будущих классных руководителей и родителей.

В начале учебного года педагогу-психологу очень важно познакомить учителей с возрастными особенностями пятиклассников. Не менее значимо и обсуждение личностных особенностей учащихся, которое может проводиться на психолого-педагогическом консилиуме, посвященном каждому пятому классу, а также в ходе индивидуальных и групповых консультаций, заседаний методического объединения учителей пятых классов. Для выявления этих индивидуальных особенностей педагогам полезно наблюдать за учениками пятых классов. План такого наблюдения может быть следующим:

- 1) особенности поведения на уроке и на переменах;
- 2) внешний вид;
- 3) поза (за партой, походка, жесты, мимика лица);
- 4) речь (громкость, эмоциональность);
- 5) круг общения (с кем из ребят дружит);
- 6) особенности стиля общения со взрослыми и сверстниками;
- 7) интерес к определенным предметам.

Результаты наблюдения заносятся в карту психологической характеристики личностного развития подростка, разработанную на основе материалов И.Н.Кулагина.

Карта психологической характеристики личностного развития подростка

I. Общие сведения о ребенке:

1. Фамилия, имя.
2. Дата рождения.
3. Класс.
4. Сведения об особенностях функционирования нервной системы ребенка:
 - 4.1. Утомляемость (отмечается одна из позиций):
 - быстро утомляется;
 - утомляется после длительной нагрузки;
 - практически не утомляется.
 - 4.2. Настроение (отмечается одна из позиций):
 - быстро переходит от радости к грусти без видимой причины;
 - адекватная смена настроения;
 - стабилен в проявлении настроения.
 - 4.3. Соотношение возбуждения и торможения (отмечается одна из позиций):
 - преобладает возбуждение;
 - преобладает торможение;
 - возбуждение и торможение уравновешены.
5. Успеваемость:
 - учится на «отлично»;
 - учится на «отлично» и «хорошо»;
 - учится на «хорошо»;
 - учится на «хорошо» и «удовлетворительно»;
 - учится преимущественно на «удовлетворительно»;
 - учится преимущественно на «удовлетворительно», но имел в третьем (четвертом) классе хотя бы одну неудовлетворительную итоговую оценку.

II. Сведения о семье:

1. Состав семьи:
 - полная;
 - неполная.
2. Характеристика взаимоотношений в семье.

III. Проявление личностных качеств в поведении ребенка:

1. Направленность интересов.
2. Отношение к деятельности (отмечается, насколько эти качества проявляются у ученика):
 - активность;
 - трудолюбие;
 - ответственность;
 - инициативность;
 - организованность;
 - любознательность;
 - аккуратность.
3. Отношение к людям (отмечается, насколько эти качества проявляются у ученика):
 - коллективизм, чувство товарищества;
 - честность;
 - справедливость;
 - бескорыстие;
 - общительность;
 - отзывчивость;
 - вежливость.
4. Отношение к себе (отмечается, насколько эти качества проявляются у ученика):
 - скромность;
 - уверенность в себе;
 - самокритичность;
 - умение рассчитывать свои силы;
 - стремление к успеху;
 - самоконтроль.
5. Волевые качества (отмечается, насколько эти качества проявляются у ученика):
 - смелость;
 - настойчивость;
 - самообладание.
6. Положение ребенка в детском коллективе (отмечается каждая позиция):
 - 6.1. Авторитет в классе.
 - 6.2. Симпатии (антипатии) по отношению к нему.
 - 6.3. Авторитет во внешкольных объединениях.
 - 6.4. Проявления агрессии.

Психолого-педагогический консилиум, посвященный проблемам адаптации учащихся пятых классов, может быть проведен по различным сценариям. Один из них предлагается ниже.

Сценарий психолого-педагогического консилиума

Присутствуют представители школьной администрации, педагог-психолог, классные руководители и учителя пятых классов, учителя начальной школы, которые обучали нынешних пятиклассников, медработник.

1. Вступительное слово директора (заместителя директора, педагога-психолога).
2. Выступления классных руководителей пятых классов. В своих выступлениях они рассказывают о текущей успеваемости учащихся своих классов, отмечают индивидуальные особенности ребят, сообщают о встречах с родителями.
3. Выступления учителей начальной школы, которые выпустили нынешних пятиклассников. Они обращают внимание на особенности поведения и учебной деятельности детей.
4. Выступление медицинского работника.
5. Сообщение педагога-психолога о результатах диагностики учащихся пятых классов (наличие школьной тревожности, причины ее появления и предложения по решению проблем ребят). Рассказ о проведенной совместной работе с учителями-предметниками и классными руководителями, о встречах с родителями и с детьми.
6. Обсуждение выступлений.
7. Заключительное слово представителя администрации школы, принятие решения педагогического консилиума.

При адаптации к новым условиям обучения очень важно, чтобы в школе у каждого пятиклассника оказался значимый для него взрослый. С целью определения таких значимых взрослых, а также выявления представлений учеников об учителях имеет смысл провести небольшое анкетирование «Мой любимый учитель».

Анкета «Мой любимый учитель»

1. Довольны ли вы отношением к себе учителей?
2. Почему к некоторым учителям вы относитесь лучше, чем к другим?
3. Кто ваш любимый учитель?
4. Какие его качества вы особенно цените?

5. Оказывает ли вам какую-либо помощь ваш любимый учитель? В чем она заключается?

6. Что интересного и полезного вы вынесли из общения со своим любимым учителем?

Результаты диагностики пятиклассников необходимо довести до сведения родителей. Причем лучше это сделать в ходе индивидуальных бесед. А на родительских собраниях в пятых классах обсудить такие вопросы как:

- 1) возрастные особенности детей 11-12 лет;
- 2) кризис при переходе в среднее звено школы;
- 3) поддержка со стороны родителей в пятом классе.

Следует отметить, что адаптация пятиклассников к условиям обучения в среднем звене школы идет быстрее в тех случаях, когда классные руководители развивают коммуникации между детьми. Одной из форм такой работы являются уроки общения. Цель этих уроков - развить у ребят навыки общения, научить их быть уважительными и терпимыми по отношению к другим людям. В качестве примера хочу привести сценарий урока общения по теме «Я - уникальный, интересный человек», который проводился во время классного часа.

Сценарий урока общения

1. Ребята и учитель рассаживаются в круг. Все берутся за руки. По часовой стрелке, глядя друг на друга, все по очереди, не повторяясь, говорят комплименты окружающим (по предварительной договоренности - либо всем присутствующим, либо персонально своему соседу). При этом руки опускаются.

2. Обращаясь к присутствующим, каждый рассказывает о своих способностях. Очередность определяется по желанию. Рассказ ученика позитивно поддерживается ребятами или классным руководителем. Тому, кто не может о себе что-либо сказать, одноклассники задают вопросы. В этой ситуации классному руководителю необходимо особо отметить способности «молчуна». В результате каждый из сидящих в кругу должен быть отмечен как способный к чему-то человек.

3. Завершение урока: каждый желает присутствующим что-то хорошее.

Кроме описанного выше урока, с учащимися пятых классов можно провести уроки общения по таким темам как:

- «Комплименты - всем приятные моменты»;
- «Твой идеал, кто он?»;
- «Что хранится в бабушкином сундучке?»;
- «Мамин помощник(ца)»;
- «Мои способности (что я умею делать)»;
- «Кто добро творит - тому зло не навредит».

Ежедневные заметки учителя

Для анализа происходящего в процессе адаптационного периода учителю полезно вести заметки по итогам наблюдения за поведением учащихся.

С каким настроением, на ваш взгляд, ребята пришли в класс?

Что и как, по вашему мнению, повлияло на смену настроения ребят, атмосферу в классе?

Что вас обрадовало в работе ребят?

Чему больше всего радовались ребята?

Что оказалось для вас самым неожиданным?

Почему, на ваш взгляд, так произошло?

Что оказалось наиболее трудным для ребят? Почему?

Что оказалось наиболее трудным для вас? Почему?

Выразите, пожалуйста, собственное «сейчасное» настроение образом или метафорой

Итоговые заметки учителя

1. Какие новые впечатления появились у вас о классе в целом?

Кого из ребят вы увидели другими глазами (более или менее решительным, общительным, тревожным, инициативным и т.д.)?

2. Как каждый из новичков проявил себя в классе?

3. Что вы считаете своим педагогическим успехом за этот период?

4. Какие педагогические задачи вы считаете необходимым решить в этом учебном году?

(Из книги «Исследовательская деятельность в школе: опыт, поиски, решения». М., Сентябрь, 1999.)

©Журнал «Практика административной работы в школе», № 0, 2001

Использование карты Скотта для анализа адаптации учащихся

С.В. Левченко, психолог средней общеобразовательной школы № 1415 Северо-Восточного учебного округа Москвы.

Предлагаем вам познакомиться с картой Скотта и методикой ее использования при оценке адаптации учащихся пятых и десятых классов к новым условиям обучения. Многолетнее использование этого опросника в практике школьных психологов и руководителей показало, что он дает возможность собрать достаточно полную информацию об учащемся. Полученные с помощью карты Скотта данные, как правило, являются достаточными для выводов о проблемах школьника, которые могут помешать ему успешно справиться со сложностями, возникающими при переходе ко второй или третьей ступени обучения в школе.

Для оценки степени адаптации учеников к новым условиям обучения во второй половине сентября-октябре целесообразно проводить диагностику с помощью шкалы наблюдений Скотта. С первоклассниками ее рекомендуется делать в декабре.

Ниже предлагается модифицированная автором этого материала карта наблюдений Скотта, из которой по этическим соображениям исключены вопросы, носящие доверительный характер. Модифицированная карта наблюдений состоит из пятнадцати шкал, которые характеризуют особенности поведения школьников. В таблице 1 представлены названия шкал и даны комментарии к их содержанию.

Таблица 1

№ шкалы	Название шкалы	Комментарии
1	2	3
1	Недоверие к людям	Любые достижения стоят ребенку огромных усилий. Выражена чрезмерная чувствительность, ранимость
2	Депрессия	Имеют место проявления апатии, пониженного настроения. В более легкой форме спады энергии чередуются с проявлениями энергичности и активности. Позиции №№ 8-13 свидетельствуют о выраженной депрессии
3	Уход в себя	Характеризуется избеганием контактов с людьми, самоустранением от различных дел. Часто ребенок демонстрирует реакции защиты по отношению к контактам с другими, не принимает проявляемую другими симпатию
4	Тревожность по отношению к взрослым	Выражается в беспокойстве и неуверенности относительно того, интересуются ли им взрослые, любят ли его. Позиции №№ 1-3 диагностируют, насколько ученик старается убедиться, принимают ли его взрослые. Позиции №№ 4-6 показывают, обращает ли
1	2	3
		на себя внимание школьник и добивается ли любви взрослых. Позиции №№ 7-9 характеризуют степень беспокойства учащегося о том, принимают ли его взрослые
5	Враждебность по отношению к взрослым	Проявляется в различных формах: от избегания учителя, подозрительности до неконтролируемой враждебности
6	Тревожность по отношению к детям	Демонстрируется беспокойство и неуверенность в том, нравится ли он другим детям и проявляют ли они к нему интерес. Иногда может принимать форму открытой враждебности
7	Недостаточная социальная нормативность (асоциальность)	Связана с неуверенностью в том, что взрослые одобряют поступки школьника. Выражается в различных формах негативизма. Позиции №№ 1-4 и № 6 демонстрируют отсутствие старания понравиться взрослым, безразличность и незаинтересованность в хороших отношениях с ними. У подростков позиции №№ 4-8 указывают на определенную степень независимости, а у детей более младшего возраста - на недостаточную коммуникабельность. Позиции №№ 9-11 свидетельствуют о недостаточной моральной «чистоплотности»
8	Враждебность по отношению к детям	Проявляется в различных формах - от ревнивого соперничества до открытой враждебности. Слабая выраженность может указывать на то, что ребенок хочет установить или сохранить хорошие отношения с детьми, но выбирает неверные способы
9	Неугомонность	Демонстрирует нетерпеливость, неприспособленность к работе, требующей усидчивости, концентрации внимания. Избегает долговременных усилий
10	Эмоциональное напряжение	Признак запаздывающего эмоционального развития, ведущего в условиях школы к эмоциональному перенапряжению и стрессам
11	Невротические	Включает признаки невроза, преимущественно навязчивых состояний: частое

	симптомы	моргание, обгрызание ногтей, сосание пальцев и т.д.
12	Неблагоприятные условия среды	Сигнализирует о том, что ребенок растет в неблагоприятной среде, прежде всего семейной
13	Умственное развитие	Констатирует уровень отставания в учебе и оценку общего уровня умственного развития
14	Болезни	Включает внешние признаки, по которым можно определить наличие заболевания у школьника, но при этом нельзя поставить точный диагноз
15	Физические недостатки	Включает внешние признаки, по которым можно определить наличие физического недостатка у ученика, но при этом нельзя поставить точный диагноз

Карта одновременно является и бланком для заполнения. В нем классный руководитель отмечает наличие у того или иного школьника особенностей поведения, указанных в содержании шкал.

Удобства модифицированной карты очевидны. Во-первых, педагог может оформлять карту сразу на весь класс, а не на каждого ребенка в отдельности, что сокращает время работы и экономит бумагу. Во-вторых, заполнив карту, учитель получает возможность увидеть «профиль» класса с точки зрения адаптации к новым условиям обучения и проблемы, характерные для всего коллектива.

Процедура обработки карт состоит в подсчете количества баллов, набранных по каждой шкале и суммарного балла по всем шкалам, который и характеризует степень адаптации того или иного школьника. За каждый ответ «да» выставляется один балл. Чем большее количество баллов набрал школьник по той или иной шкале, тем ниже его возможности по адаптации к условиям школы.

Несмотря на кажущуюся сложность обработки, шкала Скотта хорошо зарекомендовала себя на практике. Она позволяет выявить школьников с проблемами адаптации и определить направление дальнейшей работы с ними. С помощью анализа карт Скотта психолог получает возможность помочь учителю выявить проблемы класса в целом и каждого ученика в частности.

При работе с картой Скотта важно соблюдение этики исследования. Прежде всего, психолог, оказывая помощь классному руководителю, должен быть уверен, что педагог хочет действительно помочь школьникам, испытывающим проблемы с адаптацией, и не станет обсуждать полученные результаты с посторонними лицами, другими учащимися и их родителями. Кроме того, необходимо полное взаимопонимание между педагогом и психологом для последующей работы с учеником, требующим помощи.

Иногда в процессе анализа карт Скотта наблюдается ситуация, когда большая часть учащихся класса набирают максимальные баллы по какой-то из шкал. Такой классный коллектив требует повышенного внимания со стороны администрации школы, поскольку необходимо выявить причины столь значительной дезадаптации. К примеру, если класс набирает максимум по шкале «Тревожность по отношению к взрослым», можно предположить, что учителя, которые работают в нем, используют преимущественно директивный стиль в общении со школьниками или чрезмерно строги по отношению к своим ученикам.

Таким образом, возможности использования карты Скотта достаточно широки и дают возможность увидеть проблемы ребенка с различных углов зрения.

В таблице 2 представлено содержание модифицированной карты Скотта.

Инструкция для классного руководителя

Отметьте любым знаком устойчивую (регулярно, постоянно наблюдаемую) форму поведения ребенка.

Класс ____

N	1	2
фа ми ли я		

Карта наблюдений

Первая шкала

1	Разговаривает с учителем только тогда, когда находится с ним наедине		
2	Никогда не предлагает никому никакой помощи, но охотно оказывает ее, если попросят		
3	Играет роль «подчиненного», соглашается на «невыигрышные» роли		
4	Слишком тревожен, чтобы быть непослушным		
5	Лжет из-за боязни		
6	Любит, если к нему проявляют симпатию, но не просит о ней		
7	Здоровается с учителем только тогда, когда тот обратит на него внимание		
8	Хочет быть замеченным		
9	Не подходит к учителю по собственной инициативе		
10	Слишком застенчив, чтобы попросить о чем-то, например, о помощи		

11	Легко становится «нервным», плачет, краснеет, если ему задают вопрос		
12	Говорит невыразительно, бормочет, особенно тогда, когда с ним здороваются		

Вторая шкала

1	Во время ответа на уроке иногда старателен, иногда ни о чем не заботится		
2	Просит о помощи в выполнении школьных заданий в зависимости от самочувствия		
3	Старательность в учебной работе нестабильна		
4	В играх иногда чрезвычайно активен, иногда апатичен		
5	Часто сердится, «впадает в бешенство»		
6	Для ручной работы не хватает физических сил		
7	В классе вял, безынициативен		
8	Часто наблюдаются внезапные и резкие спады настроения		
9	Движения замедленны		
10	Взгляд равнодушный		
11	В играх чаще всего ленив и апатичен		
12	Часто мечтает		
13	Говорит невыразительно, бормочет		

Третья шкала

1	Не реагирует на приветствия		
2	Не проявляет дружелюбия и доброжелательности к другим людям		
3	Избегает разговоров, «замкнут в себе»		
4	Мечтает и занимается чем-то иным вместо школьных занятий, живет «в своем мире»		
5	Совершенно не проявляет интереса к ручной работе		
6	Не проявляет интереса к коллективным играм		
7	Часто избегает других людей		
8	Держится вдали от взрослых, даже тогда, когда обижен или подозревается в чем-то нехорошем		
9	Стремится к изоляции от других детей, часто к нему невозможно приблизиться		

Четвертая шкала

1	Проявляет чрезмерное желание здороваться с учителем		
2	Слишком разговорчив, докучает своей болтовней		
3	Преувеличенно много рассказывает учителю о своих семейных делах		
4	Всегда находит предлог обратить внимание учителя на себя		
5	Постоянно нуждается в помощи и контроле со стороны учителя		
6	Обращается к учителю с различными мелкими просьбами для того, чтобы добиться его симпатии		
7	Часто рассказывает фантастические, вымышленные истории		
8	Пытается заинтересовать взрослых собой, но не прилагает для этого достаточных стараний		
9	Чрезмерно озабочен тем, чтобы заинтересовать собой взрослых и приобрести их симпатии		

Пятая шкала

1	Переменчив в настроениях		
2	Исключительно нетерпелив, кроме тех случаев, когда находится в хорошем настроении		
3	Проявляет упорство и настойчивость в ручной работе		
4	Когда о чем-то просит учителя, то иногда бывает очень эмоциональным		
5	Иногда стремится, а иногда избегает здороваться с учителем		
6	Иногда кажется, что он умышленно плохо выполняет работу		
7	Портит общественную и личную собственность (в домах, садах, общественном транспорте)		
8	Отличается вульгарным языком, любит пошлые рассказы, стихи, рисунки		
9	«Бормочет под нос», если чем-то недоволен		
10	Негативно относится к замечаниям		
11	Временами лжет без какого-либо повода и без затруднений		
12	Раз или два был замечен в воровстве денег, сладостей, ценных предметов		
13	Всегда на что-то претендует и считает, что несправедливо наказан		
14	«Дикий» взгляд (смотрит исподлобья)		
15	Очень непослушен, не соблюдает дисциплину		
16	Агрессивен (кричит, угрожает, употребляет силу)		
17	Охотнее всего дружит с хулиганами		

Шестая шкала

1	«Играет героя», особенно когда ему делают замечания		
2	Не может удержаться, чтобы не «играть» перед окружающими		

3	Склонен «прикидываться дурачком»		
4	Слишком смел, рискует без надобности		
5	Заботится о том, чтобы всегда находиться в согласии с большинством		
6	Навязчив, легко управляем		
7	Играет исключительно или почти исключительно с детьми старше себя		
8	Часто паясничает		
9	Одевается вызывающе		
10	Часто в группе сверстников совершает глупые выходки		
11	Подражает хулиганским проделкам других		

Седьмая шкала

1	Не заинтересован в учебе		
2	Работает вне школы только тогда, когда его контролируют или заставляют		
3	Не застенчив, но часто проявляет безразличие при ответе на вопросы учителя		
4	Не застенчив, но обычно не просит о помощи		
5	Никогда добровольно не берется ни за какую работу		
6	Не заинтересован в одобрении или в неодобрении взрослых		
7	Сводит к минимуму контакты с учителем, но нормально общается с другими людьми		
8	Избегает учителя, но активно контактирует с другими людьми		
9	Эгоистичен, любит интриги, портит другим детям игры		
10	В играх с другими детьми проявляет хитрость и непорядочность, не соблюдает правила игры		
11	Скрытен и недоверчив		

Восьмая шкала

1	Мешает другим детям в играх, подсмеивается над ними, любит их пугать		
2	Временами очень недоброжелателен к тем детям, которые не принадлежат к кругу его общения		
3	Надоедает другим детям, пристаёт к ним		
4	Часто ссорится со сверстниками, обижает других детей		
5	Пытается своими замечаниями создать определенные трудности для других детей		
6	Находится в плохих отношениях с другими детьми		
7	Обижает более слабых детей, младших		
8	В драках кусается и царапается		

Девятая шкала

1	Легко смиряется с неудачами в ручном труде		
2	В играх не умеет владеть собой		
3	Непунктуален, часто забывает или теряет карандаши, книги, другие предметы		
4	Как правило, не проявляет ответственности в ручном труде		
5	Обычно не проявляет старания на школьных занятиях		
6	Слишком беспокоен, чтобы работать в одиночку		
7	В классе, как правило, рассеян		
8	Не может длительно на чем-либо сосредоточиться		

Десятая шкала

1	Предпочитает играть игрушками, предназначенными для детей младшего, чем он, возраста		
2	Любит различные игры, но быстро теряет к ним интерес		
3	Слишком инфантилен в речи и поступках		
4	Играет преимущественно с младшими детьми		
5	Слишком тревожен, чтобы решиться на что-либо серьезное		
6	Другие дети часто обижают его, делают «козлом отпущения»		
7	Часто опаздывает на уроки		
8	Уходит с отдельных уроков без уважительных причин		
9	Отличается неорганизованностью		
10	Ведет себя в группе (в классе) как посторонний, отверженный		

Одиннадцатая шкала

1	Часто заикается		
2	Предпочитает отмалчиваться		
3	Объясняется нелогично, беспорядочно		
4	Бесцельно жестикулирует		
5	Часто грызет ногти		
6	Ходит, подпрыгивая		

7	Сосет палец (для школьников старше 10 лет)		
---	--	--	--

Двенадцатая шкала

1	Часто отсутствует в школе без уважительных причин		
2	Родители сознательно лгут, оправдывая отсутствие ребенка в школе		
3	Вынужден оставаться дома, чтобы помогать родителям		
4	Отличается неряшливостью		
5	Выглядит так, как будто очень плохо питается		
6	Значительно некрасивее других детей		

Тринадцатая шкала

1	Сильно отстает в учебе от сверстников		
2	Имеет слабые навыки чтения		
3	Допускает ошибки в простейших математических заданиях		
4	Одноклассники относятся к нему, как к маленькому		

Четырнадцатая шкала

1	Дышит через рот		
2	Склонность к ушным заболеваниям		
3	Склонность к кожным заболеваниям		
4	Частые боли в желудке и тошнота		
5	Частые головные боли		
6	Болезненные, покрасневшие веки или темные «круги» под глазами		
7	Очень холодные руки		
8	Косоглазие		

Пятнадцатая шкала

1	Слабый слух		
2	Слабое зрение		
3	Слишком маленький рост		
4	Чрезмерная полнота или другие особенности телосложения, которые могут способствовать развитию комплексов		
5	Заикание		

© Журнал «Практика административной работы в школе», № 5, 2004

Школьный психолог: идея психолого-педагогического сопровождения

М. Битянова, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогической психологии Московского педагогического государственного университета

В этой статье мы хотим обсудить актуальные проблемы школьной психологической службы и предложить свой подход к решению некоторых из них.

Современное состояние школьной психологической службы очень трудно охарактеризовать однозначно. С одной стороны, она, безусловно, существует, развивается, захватывает все большее число регионов и конкретных образовательных учреждений. Над школьным психологом выросла и продолжает разрастаться контролирующая, опекающая, методически обеспечивающая его деятельность административно-управленческая «шапка». Проблемы его деятельности нашли широкое отражение в научной и методической литературе. И, наконец, наиболее важный позитивный момент: у большинства школьных администраторов и педагогических коллективов сохраняется желание «иметь» собственного психолога.

С другой стороны - значительная хаотичность и неопределенность во многих системах профессиональных отношений школьного психолога. Неопределенность в нормативной базе, множественность научно-методических рекомендаций и предписаний, касающихся содержания и организации его работы. А самое главное - неясность ожиданий, предъявляемых психологу со стороны школьной администрации и педагогического коллектива и очень тесно связанная с ними хаотичность его собственной деятельности и профессионального самосознания. Многие психологи «тонут» в море школьных психолого-педагогических проблем, ощущают себя не специалистами с определенным и понятным кругом обязанностей, а, выражаясь медицинским сленгом, «скоропомощниками» или «девочками на побегушках». Они, конечно, отдают себе отчет в том, что предъявляемые им требования и возложенные надежды неоправданны, завышены или просто не стыкуются с их профессиональными возможностями, но у них, как правило, нет собственных системных представлений о целях и задачах своей деятельности, которые они могли бы предложить и отстаивать.

Зачем? Что? И как?

Конечно, сегодня уже не оспаривается тот факт, что деятельность школьного психолога должна опираться на определенную систему научных представлений о психике ребенка, особенностях его учебной деятельности и развития, путях и методах организации помощи и т. д. Однако этого уже явно недостаточно. Школьного психолога необходимо оснастить системой научных теоретических представлений о целях и задачах его практической деятельности, иначе говоря - теорией практики. Такая теория, будучи сама результатом научного осмысления практического опыта, должна помочь психологам ответить на три взаимосвязанных важных вопроса: зачем? что? и как?

Зачем нужен психолог в школе? Какие цели и задачи профессиональной деятельности он перед собой ставит? Отвечая на этот вопрос, теория школьной психологической практики позволит определить место психолога в целостной учебно-воспитательной системе, задать цели и ценности его профессиональной деятельности, позицию по отношению к школьникам, их родителям и педагогам.

Чем именно наполняет психолог свою ежедневную работу в свете поставленных целей и задач, каково **содержание** его деятельности? В ответе на этот вопрос будут содержаться основные направления деятельности психолога со школьниками, педагогами, родителями и их конкретное наполнение.

И, наконец, **как** психолог осуществляет свою деятельность? Теория поможет определиться как с выбором конкретных технологий, методов диагностической, консультативной, коррекционной и других форм работы, так и с подходом к организации деятельности. Итак, в целом теория практики нужна для того, чтобы на ее основе можно было построить и реализовать целостную модель деятельности школьного психолога, в которой органично увязывались бы цели и конкретные виды ежедневной работы, задачи и выбранные методы, содержание и организационные формы.

В основу такой модели, на наш взгляд, должна быть положена определенная ценностная идея, некоторый взгляд на ребенка, процесс его развития и ту роль, которую в этом процессе играет взрослый и созданные им образовательные и воспитательные пространства (например, массовая средняя школа). В утверждении такой ценностной идеи мы можем пойти различными путями. Например, можем положить в основу деятельности школьного психолога идею помощи ребенку, испытывающему различные трудности в процессе обучения и развития. В этом случае он выходит на хорошо утоптанную дорожку, проложенную клиническими психологами с их специфическим взглядом на ребенка как носителя проблем, но остается далеко в стороне от целей и задач самой педагогической

системы школы. Его деятельность оказывается связанной с ней весьма своеобразным и часто противоречивым образом, а связь возникает в тех ситуациях, когда педагогическая система оказывается неэффективной.

В основание работы школьного психолога может так же быть положена идея **научного руководства учебно-воспитательным процессом**. В этом случае он не только не остается в стороне от актуальных психолого-педагогических проблем, но, напротив, становится идеологом педагогической системы школы, часто ее автором и еще чаще - основным «толчком» (заметим в скобках: а как следствие - «мальчиком для битья») У такого подхода много сторонников. Видимо, они убеждены в том, что современный специалист, поступающий в школу в должности психолога, обладает достаточными профессиональными возможностями для определения целей, задач и конкретных путей развития образовательного и воспитательного пространства школы. У автора этих строк много сомнений в справедливости и целесообразности таких ожиданий.

Что значит - сопровождать?

Наиболее интересной и продуктивной нам представляется идея психолого-педагогического сопровождения школьников в процессе школьного обучения. Сама по себе она не нова. Рядом известных отечественных авторов, в частности И. В. Дубровиной, Е. И. Роговым, используется близкое по смыслу слово - «содействие». В чем мы видим значение наших разработок? Мы попробовали превратить слово «сопровождение» в научное понятие и построить на его основе работающую модель школьной психологической деятельности.

Конечно, в рамках одной статьи невозможно изложить модели такой сложной и многообразной деятельности. Остановимся лишь на некоторых принципиально важных положениях, лежащих в ее основе, перечислим созданные для ее наполнения технологии.

Прежде всего, что значит сопровождать? В Словаре русского языка мы читаем: «сопровождать - значит идти, ехать вместе с кем-либо в качестве спутника или провожатого». То есть сопровождение ребенка по его школьному пути - это движение вместе с ним, рядом, а иногда - чуть впереди, если надо объяснить возможные пути. Взрослый внимательно приглядывается и прислушивается к своему юному спутнику, его желаниям и потребностям, фиксирует достижения и возникающие трудности, помогает советом и собственным примером ориентироваться в окружающем Дорогу мира, чутко прислушиваться к себе. При этом он не пытается контролировать, навязывать свои пути и ориентиры. И лишь когда ребенок потеряется или попросит о помощи, помогает ему вновь вернуться на его **собственный** путь. Ни сам ребенок, ни его умудренный опытом спутник не могут существенно влиять на то, что происходит вокруг Дороги. Взрослый также не в состоянии указать путь, по которому непременно нужно идти. Выбор Дороги - право и обязанность каждой личности, но если на перекрестках и развилках рядом с ребенком оказывается тот, кто способен облегчить процесс выбора, сделать его более осознанным, - это большая удача. Именно в таком сопровождении в процессе школьного обучения видится нам ценностный смысл психологической и во многом педагогической деятельности в школе.

Более научно, **сопровождение как основа профессиональной деятельности школьных педагогов и психологов ориентировано на создание условий (педагогических, психологических, социальных) успешного обучения и развития каждого ребенка в ситуациях школьного взаимодействия**. Их задачей, на наш взгляд, является разработка и внедрение в школьную практику таких условий и ситуаций, которые обеспечивали бы каждому ребенку возможности решения своих актуальных потребностей - образовательных, возрастных, индивидуально-личностных. И задачи эти - общие для всех взрослых, включенных в учебно-воспитательный процесс. Этот момент мы хотим подчеркнуть особо. Наличие общей профессиональной цели, сфокусированной на ребенке, процессе его обучения и развития, делает всех взрослых равноправными и равно ответственными, заставит их искать различные формы обмена знаниями, представлениями. Педагог и психолог (они прежде всего) в рамках работы, построенной на идее сопровождения, становятся очень нужными друг другу, так как их связывает и единое отношение к ребенку, и общая профессиональная цель, достичь которую легче, объединив свои усилия и ресурсы.

Компоненты сопровождения

Но вернемся к психологу. Мы в общем виде ответили на вопрос, зачем он в школе. А в чем же конкретно (вопрос «что?») раскрывается его сопровождающая деятельность? Она, на наш взгляд, представляет собой единство трех компонентов.

Первый компонент - систематическое отслеживание психолого-педагогического статуса школьников с точки зрения его актуального состояния и перспектив ближайшего развития. Эта задача многими школьными психологами и педагогами воспринимается как чисто диагностическая: надо взять имеющиеся в распоряжении методики и обследовать по ним всех школьников (или выбранную группу). А для отслеживания динамики показателей эту процедуру надо повторять как можно чаще. Нам этот аспект деятельности представляется и сложнее, и

содержательнее, и осмысленнее с точки зрения той основной ценностной идеи, которую положил психолог в основу своей деятельности (а именно ей должны быть подчинены все его конкретные профессиональные шаги). Для отслеживания статуса психолог, как минимум, должен иметь четкое представление о тех параметрах, которые необходимо изучать и обследовать, а также определенные нормативы для оценки состояния конкретного ребенка; располагать соответствующим методическим инструментарием; иметь возможность отслеживать статус по одним и тем же параметрам в течение всех лет обучения и делать это с необходимой, недостаточной частотой.

В нашем подходе мы глубоко проработали перечисленные аспекты диагностической деятельности школьного психолога. И это привело нас к формированию системы представлений:

- о психолого-педагогическом статусе школьника и тех параметрах, которые необходимо изучать для успешного сопровождения каждого школьника;

- о системах психолого-педагогических требований к содержанию и уровню развития параметров статуса школьников на различных этапах обучения (эти системы требований выступают своеобразными «школьными нормативами» (Л. С. Выготский) оценки реального состояния и перспектив обучения каждого школьника);

- о принципах построения и выбора конкретных психодиагностических процедур обследования параметров статуса;

- организации диагностической работы в школе с выделением основных учебных параллелей, проходящих общее психолого-педагогическое обследование. Все эти представления нашли свое практическое приложение и технологическое воплощение в деятельности школьного психолога. Для нас было также чрезвычайно важным установить, что диагностика не является самоценной практической работой и служит лишь некоторой отправной точкой для дальнейшей содержательной сопровождающей деятельности. Анализ состояния статуса школьника позволяет психологу совместно с педагогами выделить две условные группы среди обследованных школьников: группу «психологически благополучных» (их показатели соответствуют психолого-педагогическим требованиям либо значительно их опережают) и группу школьников, испытывающих психологические трудности в обучении, общении или психическом состоянии. Работа с ними раскрывается в двух следующих компонентах сопровождения.

Второй компонент - создание социально-психологических условий для успешного обучения и развития «психологически благополучных» школьников. Создание таких условий осуществляется как в ходе непосредственной работы психолога со школьниками (он ведет развивающие занятия, организует специальную развивающую психологическую среду, консультирует по актуальным вопросам), так и опосредованно - через консультирование и методическую помощь школьной администрации, педагогам, классным руководителям или в меньшей степени родителям. Общая цель всех направлений и форм работы в данном направлении - создать самому или помочь организовать педагогам и родителям конкретные ситуации, образовательное и воспитательное пространство в целом, которые учитывали бы потенциал, психологические особенности школьников, их актуальные интересы и потребности. И под эту цель нами разработаны и принципы построения развивающей работы, и конкретные развивающие и консультативные технологии. Этому направлению деятельности мы уделяем особое внимание. Благополучные в психологическом и педагогическом планах школьники часто вообще выпадают из сферы внимания психолога, ориентированного на работу с «трудными». Либо, и это тоже не редко, психолог и педагогический коллектив склонны считать, что «нормальных» детей сегодня практически нет, все они нуждаются в коррекции. Мы считаем, что это очень опасный подход, сильно сгущающий краски. Большинство современных школьников, учеников массовой средней школы, в состоянии хорошо учиться, обладают неплохим интеллектуальным, творческим потенциалом. Часто нужно совсем немного усилий для того, чтобы они узнали об этом и испытали огромное желание воспользоваться предоставленными им возможностями развития. Развивающая работа в нашем представлении совсем не похожа на те тренинги отдельных психических функций и навыков, которые сегодня не редкость среди методической психологической литературы. Она направлена на развитие личности в целом, ориентирована на расширение знания ученика о себе, своих особенностях и возможностях, обучение навыкам психологического саморазвития.

Третий компонент - создание специальных социально-психологических условий для решения проблем обучения, общения и психического состояния конкретных школьников или учебных коллективов. Мы ни в коей мере не сводим этот аспект работы к классической психологической «помощи», хотя и он здесь присутствует. С одной стороны, психолог действительно организует и осуществляет коррекционную, консультативную работу с самими школьниками, их педагогами и родителями в плане решения проблем обучения, поведения, общения или психического самочувствия детей и подростков. В случае необходимости он помогает найти специалиста для оказания квалифицированной помощи и оказывает психологическую поддержку во время работы с ребенком или его семьей. Однако чрезвычайно важным аспектом его деятельности является методическая работа с администрацией школы, педагогами, родителями. Ее цель - помочь создать для ребенка, обладающего данными психологическими особенностями, конкретными возможностями,

ориентированного на решение определенных личностных задач, соответствующие условия обучения и общения. То есть такие условия, которые не провоцировали бы отклонений в поведении, внутриличностных конфликтов, позволяли бы в доступной ребенку форме решить образовательные задачи. Именно на такую работу школьного психолога сделан акцент в нашей системе сопровождения. Мы бы очень хотели, чтобы психологи избежали специфического искажающего влияния, которое провоцирует классический коррекционный подход (если у ребенка проблемы, его надо «доразвить, откорректировать, сформировать» и т.д.). Ребенок - носитель определенных качеств, особенностей, уникальных возможностей, которые, с одной стороны, дают ему перспективы развития, а с другой - ограничивают его возможности в различных сферах. Все это может послужить основой успешной школьной жизни, а может стать камнем преткновения, причиной болезненных состояний, внутренних и внешних конфликтов, тотальной личностной неуспешности в настоящем и будущем. Задача взрослых, создающих образовательную школьную среду, - помочь школьнику найти свою «экологическую нишу», приспособить ее свойства к собственным возможностям. Именно в этом направлении и разворачивается сопровождающая работа психолога по отношению к детям, испытывающим различные трудности в обучении и развитии. И в поддержку такой работы нами разработаны различные технологии собственно коррекционной, а также консультативной и методической деятельности психолога.

Разрабатывая свой подход к психологической работе в школе, мы, конечно, исходим из некоторого идеала, но при этом ни на миг не отрываемся от реальности и практики. А они таковы, что ни одна полноценная модель психологической службы в школе не может быть реализована без создания прочного взаимопонимания, разнообразных форм постоянного сотрудничества психолога с педагогами и школьной администрацией. В этой области возникает множество сложнейших проблем и организационного характера - в каких, например, формах закрепить обмен информацией о ребенке и выработку общей психолого-педагогической стратегии его сопровождения? - и психологического. К последним относятся трудности в нахождении общего профессионального языка, описывающего особенности деятельности, поведения, общения школьника, отсутствие четкого понимания функций школьного психолога, границ его ответственности, отсутствие навыков ведения педагогического наблюдения, последовательной и продуманной педагогической коррекционной работы.

Очевидно, своим рассказом о нашем подходе к деятельности школьного психолога мы скорее поставили проблемы, породили вопросы, чем дали конкретные ответы. Последние содержатся в разделах нашей модели сопровождения: описании направлении деятельности и их конкретного содержания, технологий и методов работы, алгоритмах и организации планирования форм сотрудничества с педагогами, администрацией и родителями. Обо всем этом - в следующих статьях, с которыми мы надеемся познакомить читателей.