

Е. И. ИЗОТОВА

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СЛУЖБА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Рекомендовано

*Советом по психологии УМО по классическому университетскому образованию
в качестве учебного пособия для студентов высших учебных заведений,
обучающихся по направлению и специальностям психологии*



Москва

Издательский центр «Академия»

2007

УДК 37.015.3(075.8)

ББК 74.20я73

ИЗ87

Рецензенты:

зав. кафедрой возрастной психологии МПГУ доктор психологических наук,
профессор *Т.Д. Марцинковская*;

доктор психологических наук, профессор кафедры возрастной психологии
факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова *О.А. Карбанова*

Изотова Е. И.

ИЗ87 Психологическая служба в образовательном учреждении :
учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. И. Изотова. — М. : Издательский центр «Академия», 2007. — 288 с.

ISBN 978-5-7695-2945-0

В учебном пособии — одном из первых, посвященных вопросам организации психологической службы в системе образования, — рассмотрены современные концептуальные модели этой службы, предмет, объект, задачи и направления профессиональной деятельности психолога образовательного учреждения. Особое внимание уделено материально-технической, нормативно-правовой и профессионально-этической сторонам деятельности психолога. Приводятся различные виды соответствующей документации.

Для студентов психологических и психолого-педагогических вузов. Представленные в учебном пособии практические материалы могут быть полезны практическим психологам образовательных учреждений.

УДК 37.015.3(075.8)

ББК 74.20я73

Оригинал-макет данного издания является собственностью Издательского центра «Академия», и его воспроизведение любым способом без согласия правообладателя запрещается

© Изотова Е. И., 2007

© Образовательно-издательский центр «Академия», 2007

ISBN 978-5-7695-2945-0

© Оформление. Издательский центр «Академия», 2007

СОДЕРЖАНИЕ

Введение. История становления психологической службы образования 3

Раздел 1

Профессиональная деятельность психолога в сфере образования

1.1. Объект и содержание профессиональной деятельности психолога образовательного учреждения	16
1.2. Предмет профессиональной деятельности психолога образования	28
1.3. Модели профессиональной деятельности психолога образовательного учреждения	57

Раздел 2

Направления профессиональной деятельности психолога образовательного учреждения

2.1. Психологическая диагностика	68
2.2. Психологическая коррекция	84
2.3. Психологическая профилактика	103
2.4. Психологическое консультирование	114
2.5. Психологическое просвещение	118
2.6. Психологическое сопровождение педагогического процесса	121

Раздел 3

Методическое обеспечение психодиагностики детей

3.1. Методики возрастного соответствия	132
3.2. Тесты интеллекта, способностей и достижений	176
3.3. Проективные тесты	188

Раздел 4

Организация психологической службы в образовательном учреждении

4.1. Материально-техническое обеспечение психологической службы образования	214
4.2. Нормативно-правовое поле профессиональной деятельности психолога образовательного учреждения	221
4.3. Профессионально-этические требования к психологической деятельности в сфере образования	232
4.4. Этапы организации психологической службы в образовательном учреждении	241

Раздел 5

Документация психолога образовательного учреждения

5.1. Нормативная документация	247
5.2. Специальная документация	248
5.3. Организационно-методическая документация	253
Программа дисциплины «Психологическая служба образования»	259
Приложения	277

ВВЕДЕНИЕ.

ИСТОРИЯ СТАНОВЛЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Практическая психология образования как практико-ориентированная отрасль психологической науки возникла на рубеже XIX — XX вв. На начальном этапе своего существования детская практическая психология развивалась в контексте педологии, основанной американским психологом С. Холлом. Сущностью *педологии* — комплексной науки о ребенке — является *идея педоцентризма*, согласно которой ребенок становится центром исследовательских интересов многих специалистов, связанных с детским развитием: психологов, педагогов, биологов, педиатров, антропологов, социологов. «Наука педология очень быстро завоевала популярность во всем мире и была признана почти до середины XX в. Популярность педологии объяснялась ее ориентированностью на практику, т.е. связью с непосредственными нуждами педагогики и практической психологии... Комплексное, всестороннее изучение ребенка и выдвигание проблемы развития в центр исследовательской работы было ценным завоеванием педологии, поэтому многие ведущие психологи, изучавшие развитие детской психики, работали в ее русле», — так характеризует этот период Т.Д. Марцинковская¹.

История педологии, ее зарождение и ликвидация могут служить ярким примером сложности и неоднозначности всего пути создания психологического знания и его практического применения.

Становление и достижения этой исторически ушедшей науки вызывают интерес многих современных исследователей, тем более что современная детская практическая психология как психологическая служба образования имеет прямое отношение к «педологическому периоду».

Наиболее полно и достоверно история педологии освещена отечественным психологом Т.Д. Марцинковской. Она прослеживает и анализирует предпосылки возникновения этой комплексной науки, персональный вклад в нее отечественных и зарубежных исследователей детского развития.

Работы родоначальника педологии С. Холла были посвящены изучению процесса становления психики конкретного ребенка, разработке принципов обучения детей (теория рекапитуляции) и пр.

¹ Детская практическая психология / под ред. Т.Д. Марцинковской. — М., 2004. — С. 9.

Исследования Д. Селли позволили выделить основные этапы в познавательном, эмоциональном и волевом развитии детей, а также обосновать необходимость их учета при обучении, что способствовало как проникновению психологических идей в учебные заведения, так и частичному изменению программ обучения и стиля общения педагогов с детьми.

Работы немецкого психолога и педагога Э. Меймана, посвященные индивидуальным особенностям развития детей и принципам их диагностики, расширили научные представления о психическом мире ребенка.

Исследования швейцарского психолога Э. Клапареда знаменуют следующий этап развития психологической науки, связанный с разделением детской психологии на прикладную и теоретическую. Целью теоретической детской психологии он считал изучение законов психической жизни и этапов психического развития детей, а целями прикладной детской психологии — диагностику, измерение психического развития детей (психогностика) и разработку методов обучения и воспитания, адекватных по отношению к детям определенного возраста (психотехника). Таким образом именно Клапаред заложил основы самостоятельной отрасли психологической науки — детской практической психологии.

Однако развитие детской практической психологии и педологии требовало не только четкого определения предмета и задач (Э. Мейман, Э. Клапаред), но и разработки новых достоверных и объективных методов исследования психического развития детей. Важный вклад в разработку этого направления внесли целый ряд ученых.

Английский психолог и антрополог Ф. Гальтон, который изучал пороги чувствительности, ассоциации и другие психические процессы, получил известность как создатель *метода тестов* и ряда специальных методик исследования психической вариативности (индивидуальности), ставших основой новой отрасли психологии — дифференциальной психологии. Американский ученый Д. Кеттелл, изучающий специфику применения тестов как статистического метода, определил основы стандартизации тестов. Французский ученый А. Бине, исследовавший этапы развития мышления у детей, создал первые диагностические методы для определения уровня интеллектуального развития детей. Эти методы стали основой современного психологического инструментария измерения познавательной сферы ребенка.

Анализируя *историю становления детской практической психологии и педологии в России*, Т. Д. Марцинковская выделяет несколько этапов ее развития.

Первый этап (1900—1907) характеризуется зарождением детской психологии и педологии, появлением первых теорий и исследований психического развития детей, организацией курсов

и экспериментальных лабораторий, появлением периодических и монографических изданий по практической психологии. Неоценимый вклад в развитие данного периода внесли И. М. Сеченов, К. Д. Ушинский, Г. И. Россолимо, В. П. Кащенко, А. П. Нечаев, Н. П. Румянцев и др.

Второй этап (1908—1917) связан с определением методологических принципов построения детской психологии и педологии в России, появлением первых психологических центров, соединяющих теоретическую и экспериментальную (диагностическую) деятельность. Этот этап ознаменован исследованиями В. М. Бехтерева, А. Ф. Лазурского, М. М. Рубинштейна, Г. И. Челпанова, П. Ф. Каптерева, И. А. Сикорского, А. Н. Бернштейна, Н. Н. Ланге и др.

Третий этап (1918—1924) характеризуется активным становлением советской детской практической психологии, ревизией старой эмпирической, дооктябрьской науки, обновлением и обогащением методов обучения и воспитания детей на фоне активного движения в направлении увеличения многообразия школ и детских садов.

Четвертый этап (1925—1928) связан с консолидацией разных групп и течений в детской психологии и педологии на основе единой научно-теоретической платформы и концепции развития психики; с развитием педологии как науки, направленной на комплексное изучение и развитие личности ребенка; усилением связи психологической теории и практики, постановкой конкретных задач по развитию и совершенствованию работы в школах и детских садах.

В этот период большой вклад в развитие отечественной науки внесли А. Б. Залкинд, П. П. Блонский, К. Н. Корнилов, М. Я. Басов, Л. С. Выготский и др.

Пятый этап (1929—1931) отмечен интенсивным развитием отечественной детской психологии и педологии, появлением теорий, раскрывающих закономерности и механизмы развития психики; изменением социально-политической обстановки и введением единообразия и авторитарности в школьную жизнь, появлением на этом фоне разрыва между теорией и практикой.

Персоналии этого периода — М. Я. Басов, Л. С. Выготский.

Шестой этап (1932—1936) связан с формированием тоталитарного государства и идеологизацией науки, в частности детской практической психологии; ликвидацией в школьной и общественной практике интереса к личности ребенка, к творческому началу; усилением нападок на педологию, обвинениями ее в игнорировании требований школы и, как следствие, директивным закрытием педологии как науки (Постановление ЦК ВКП(б) 1936 г. «О педологических извращениях в системе наркомпросов»).

Исследования Т. Д. Марцинковской наглядно показывают сложность и уникальность процесса зарождения и развития детской практической психологии в нашей стране, обусловленные спецификой развития всей психологической российской науки, а также чередованием государственных формаций, социально-политических и экономических условий. На протяжении первой половины XX в. отечественная психологическая наука решала методологические и прикладные проблемы изучения, обучения и развития детей в чрезвычайно сложной социально-политической обстановке. Основными проблемами в данный период являлись: определение законов детского развития, их систематизация и возрастная периодизация; определение соотношения психического и физического развития детей в становлении их личности; особенности психического развития одаренных и умственно отсталых детей, методы диагностики и подходы к их обучению и воспитанию, а также анализ причин неуспеваемости школьников.

Последующий спад в развитии детской практической психологии в нашей стране был обусловлен военным периодом, а также тяжелейшим послевоенным положением российской науки и культуры.

Постепенное возрождение отечественной детской психологии связано с научно-теоретическими исследованиями 40—60-х гг. прошлого века, посвященными психологическим проблемам возрастного и индивидуального развития и обучения детей.

В этот период проводились практико-ориентированные исследования учебной мотивации у детей (Л. И. Божович, Н. Г. Морозова, Л. С. Славина); психологии воспитания школьников (Л. И. Божович, Т. И. Конникова); научно-практической деятельности психолога в детском учреждении-интернате (Л. И. Божович); познавательных возможностей младших школьников (Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов); готовности детей дошкольного возраста к обучению в школе (Д. Б. Эльконин). Изучались также проблемы способностей (В. А. Крутецкий); детской одаренности (Н. С. Лейтес); развития личности в онтогенезе (Л. И. Божович); возрастных и индивидуальных различий памяти (А. А. Смирнов); полового воспитания (В. Н. Колбановский); влияния семьи и детского учреждения на становление личности дошкольника (М. И. Лисина); психологических основ учения и школьной неуспеваемости (Н. А. Менчинская, Л. С. Славина); аффективного поведения детей и его коррекции (Л. С. Славина); программированного обучения (Л. Н. Ланда) и др.

Современная история отечественной детской практической психологии как школьной психологической службы начинается с 80-х гг. прошлого века и связана с именами таких ученых, как А. Г. Асмолов, Ю. К. Бабанский, А. А. Бодалев, В. В. Давыдов,

И. В. Дубровина, Ю. М. Забродин, В. С. Мухина, А. М. Прихожан, Н. Г. Салмина, Ю. Л. Сызэрд, Д. Б. Эльконин и др.

Анализируя становление современной психологической службы образования, за точку отсчета можно принять комплексные психолого-педагогические исследования и эксперименты, проведенные Академией педагогических наук СССР (сегодня — Российская академия образования) и посвященные психологическим проблемам в сфере образования.

Прежде всего это исследование учебной перегрузки школьников, осуществляемое психологами, педагогами и физиологами под руководством И. В. Дубровиной. Это исследование выявило нарушение баланса между интеллектуальным и мотивационно-потребностным развитием детей, приводящее к дисгармонии психического и личностного развития. Результаты эксперимента показали необходимость психологизации обучения, профессионального сотрудничества учителя с психологом для определения содержания и организации учебно-воспитательного процесса и создания благоприятного психологического климата в школе.

Затем в 1981 — 1988 гг. был осуществлен эксперимент по введению в школах Москвы должности практического психолога с целью изучения теоретических и организационных проблем, связанных с созданием школьной психологической службы. Эксперимент проводился по двум направлениям деятельности этой службы: работа психолога непосредственно в школе и деятельность районного Центра психологической службы. Разработку научно-практического содержания школьной психологической службы и ее научно-методического обеспечения проводила лаборатория научных основ детской практической психологии Психологического института РАО под руководством И. В. Дубровиной. В результате эксперимента в 1989 г. было разработано Положение о психологической службе народного образования; с некоторыми изменениями и на сегодняшний день оно остается основным документом психологов образования.

В эти же годы (1988) вышло Постановление Государственного комитета СССР по образованию о введении ставки школьного психолога во все учебно-воспитательные учреждения страны, определяющее социальный статус, права и обязанности школьного практического психолога.

Именно в этот период (1980—1990-е гг.) происходит интенсивное развитие отечественной психологической службы, обусловленное изменениями социально-политического строя, высокой активностью и подъемом в сфере образования. Расширяется сеть психологической службы: она включает в себя детские сады, школы, колледжи, а позже и вузы. «Школьная психологическая служба» получает название «психологическая служба образования» (практическая психология образования).

В июне 1994 г. в Москве прошел **I съезд практических психологов образования** России, который констатировал факт создания в стране системы психологической службы в сфере образования, определил проблемы и сложности ее функционирования, а также рекомендовал меры по дальнейшему развитию и совершенствованию. Речь шла прежде всего об утверждении нормативной базы службы (положение о психологической службе образования, стандарт образования практического психолога, квалификационная характеристика практического психолога образования и др.); введении в структуру Минобразования Российской Федерации отдела психологической службы образования для координации психологической деятельности в сфере образования; утверждении «профессионального минимума» практического психолога по всем направлениям психологической деятельности; централизованном обеспечении психологов методическими средствами и документацией; создании ассоциации практических психологов образования России. В центре внимания участников съезда стояли проблемы содержания и структуры психологической службы образования, профессионализма и этики, подготовки и повышения квалификации практических психологов, специфики дошкольной психологической службы и пр.

В марте 1995 г. в Москве состоялась Коллегия Министерства образования РФ «О состоянии и перспективах развития службы практической психологии образования в Российской Федерации», где были подведены итоги данного этапа развития отечественной психологии образования и принято постановление, которое было рассмотрено на **II съезде практических психологов образования РФ** в октябре 1995 г. в Перми.

Состояние практической психологии образования в XXI в. характеризуется как обострением проблем данной отрасли психологической науки, так и консолидацией профессионального сообщества психологов образования. Кроме того, имея вековую историю становления, в практической психологии образования определяются, наконец, четкий предмет и объективный метод, этапы развития и методологические принципы.

Достижения и свершения отечественной практической психологии образования были зафиксированы в процессе работы нескольких значимых форумов последних лет: III Всероссийского съезда практических психологов образования «Практическая психология в условиях модернизации образования» (май 2003 г., Москва), III съезда Российского психологического общества «Психология и культура» (июнь 2004 г., Санкт-Петербург), I Международной научно-практической конференции «Психология образования: проблемы и перспективы» (декабрь 2004 г., Москва) и др.

Рассмотрим итоги **III Всероссийского съезда практических психологов образования**, посвященного совершенствованию органи-

зационно-управленческой и научно-методической деятельности службы практической психологии Минобразования России. Участники съезда обсуждали современное состояние, тенденции развития, цели и задачи психологической службы образования; содержание психопрофилактической, психодиагностической, консультационной, развивающей и психокоррекционной работы педагогов-психологов; научно-методического обеспечения службы; проблемы подготовки, переподготовки и повышения квалификации психологов образования.

Съезд обсудил и принял ряд принципиально важных для дальнейшего развития службы документов: программу по развитию службы практической психологии в системе образования России до 2010 г.; рекомендации по созданию системы образовательной статистики и мониторинга, обеспечивающей содержательный анализ и оценку деятельности службы до 2004 г.; проект этического кодекса педагога-психолога образования. Кроме того, одним из решений съезд учредил Общероссийскую общественную организацию «Федерация психологов образования России» (президент В. В. Рубцов), объединяющую психологов образования в единое профессиональное сообщество.

В резолюции съезда была обозначена основная цель модернизации образования — обеспечение его высокого качества: «В современном представлении понятие “качество образования” не сводится только к набору знаний и навыков, оно связывается с понятием “качество жизни”, раскрывающимся через такие категории, как “здоровье”, “социальное благополучие”, “самореализация”, “защищенность”. Соответственно и сфера ответственности практической психологии в системе образования не ограничивается рамками задач преодоления трудностей в обучении, а предполагает участие в решении задач успешной социализации, сохранения и укрепления здоровья, защиты прав детей и подростков».

Участники съезда отмечали, что дальнейшее развитие службы в условиях модернизации российского образования и обеспечения нового качества образования требует своевременного решения ряда организационно-управленческих, нормативных, правовых, научно-методических, информационных и кадровых задач.

Проходившая в Москве в декабре 2004 г. *Международная научно-практическая конференция «Психология образования: проблемы и перспективы»* обозначила новые проблемы, связанные с основной тенденцией в современной психологической науке — интеграцией психологического знания и психологических технологий.

В рамках данной конференции и других форумов отечественным психологическим сообществом широко обсуждаются следующие актуальные проблемы развития практической психологии образования: «Теоретико-методологические основы психологии образования: возрастной подход» (В. В. Рубцов, В. Д. Шадриков,

А. И. Подольский); «Практическая психология как методология развития вариативного образования» (А. Г. Асмолов, В. А. Иванников, Д. И. Фельдштейн); «Проблема возрастной периодизации: содержание и характеристики возрастного развития» (Т. Д. Марцинковская, О. А. Карabanова, Г. В. Бурменская); «Профессионализм практического психолога: анализ, стандарты и компетенции» (Ю. М. Забродин); «Психологические технологии в образовании» (Д. Б. Богоявленская, И. В. Вачков); «Гуманизация образования: психология как учебный предмет в школе» (И. В. Дубровина, А. М. Прихожан); «Международная интеграция психологических служб образования» (Х. Бэккер).

Анализ современного состояния психологической службы образования показывает ее высокую востребованность всеми субъектами образовательного процесса с целью его психологического обеспечения и реализации права ребенка на полноценное и свободное развитие.

На сегодняшний день Минобразованием России, органами управления образованием субъектов РФ, научными работниками и практическими психологами образовательных учреждений сделано достаточно много — определено содержание деятельности и создана организационная структура психологической службы образования, но выявляется и ряд проблем, актуальных для современного этапа ее развития. В совокупности они снижают эффективность профессиональной деятельности психологов образования.

Проблемы отечественной детской практической психологии сопоставимы с проблемами, которые стояли перед российской наукой в 20-е гг. XX в. В качестве аналогичных можно выделить этические вопросы, связанные с разработкой, модификацией тестов и способов их применения в школах и детских садах, проблемы подготовки квалифицированных кадров и повышения психологической грамотности населения. Отсутствие квалифицированных кадров приводит к тому, что результаты тестирования часто необъективны, а психологическая коррекция не дает положительных результатов.

Сегодня одним из приоритетных направлений в отечественной практической психологии является создание развивающих программ для различных учебных заведений, а также специальных программ для одаренных детей и детей с задержкой умственного развития. Однако низкая квалификация практических психологов по направлениям психокоррекционной и развивающей работы может свести на нет развивающий потенциал данных программ обучения.

Кроме того, в штатном расписании многих образовательных учреждений ставка психолога отсутствует; нередко кабинеты плохо оборудованы, не снабжены сертифицированным психологи-

ческим инструментарием; в целом слабо отработан механизм систематического повышения квалификации психологов и специалистов службы.

В работе дошкольной психологической службы наблюдается ряд специфических для дошкольного образования недостатков:

— несовершенство профессиональной подготовки психологов, имеющих дошкольную специализацию;

— сложившаяся практика работы по психологическому запросу и, как следствие, приоритет консультативных моделей профессиональной деятельности;

— акцентирование внимания на диагностическом направлении профессиональной деятельности в ущерб профилактической и развивающей работе с детьми;

— преимущественно эклектический подход без опоры на базовую концепцию при интерпретации результатов;

— отсутствие адекватной позиции в психокоррекционной деятельности, проявление безответственности в выборе способов психологических воздействий или необоснованный отказ от коррекционного вмешательства;

— слабая экспертная функция при вводе новых программ и технологий обучения и развития детей в детском саду;

— ограниченность форм и методов психологической работы с администрацией дошкольного учреждения и родителями детей.

На сегодняшний день перед отечественной практической психологией образования стоят важные задачи по решению данных проблем, в том числе и проблема концептуализации профессиональной деятельности психологов образования.

Вариативность научно-теоретических подходов к содержанию и организации психологической деятельности, а также альтернативность образовательных систем порождают возникновение различных концепций психологической службы образования.

В отечественной практике основная (базовая) концепция психологической службы была разработана лабораторией научных основ детской практической психологии Психологического института РАО под руководством И. В. Дубровиной.

В рамках данной концепции ***психологическая служба образования рассматривается в качестве интегрального явления, представляющего собой единство четырех его аспектов — научного, прикладного, практического и организационного.***

Научный аспект предполагает научное обоснование и разработку психодиагностических, психокоррекционных, психопрофилактических и развивающих программ, способов, средств и методов профессионального применения психологических знаний в конкретных условиях современного образования.

Прикладной аспект предполагает использование работниками образования психологических данных при составлении учебных

программ и планов, создании учебников, разработке дидактических и методических материалов, построении и реализации программ обучения и воспитания.

Практический аспект предполагает психологическую работу непосредственно с детьми, группами и классами, воспитателями, учителями, родителями для решения тех или иных конкретных проблем.

Организационный аспект включает в себя создание структуры психологической службы образования, обеспечивающей как взаимодействие всех ее звеньев по содержательным и организационным вопросам, так и контроль за профессиональной деятельностью и повышением квалификации практических психологов.

Развитие прикладного, практического и организационного аспектов целиком и полностью зависит от научного аспекта, который определяет основную теоретическую базу этой службы. Именно на ее основе создается концепция психологической службы и конструируется соответствующая ее модель.

В современной психологической практике существуют различные модели психологической службы образования — как отечественные, так и зарубежные. Научное ее обоснование в каждой стране решается в соответствии с научно-теоретическими концепциями и запросами в сфере образования, социально-политическими и экономическими условиями. Именно этими факторами определяются специфика психологических служб, разнообразие их моделей.

Более чем вековую историю существования имеют две различные модели школьных психологических служб — США и Франции. Их становление, относящееся к XIX — началу XX в., во многом определило зарождение аналогичных моделей психологических служб образования в различных странах. Сегодня во Франции такая служба переживает этап активной реорганизации, переходя от формы курирующей психолого-педагогической помощи (обслуживание сети образовательных учреждений одной группой различных специалистов) к форме централизованной (единая система школьной психологической службы). Не менее интересен опыт развития психологической службы образования в Великобритании, Канаде, Японии, странах Восточной Европы.

В современной России может представлять интерес опыт Германии и Швеции, где различные, эффективно функционирующие модели психологической службы образования представлены как направленная психологическая помощь всем участникам образовательного процесса.

В условиях многовариантности образования в Германии его психологическое сопровождение имеет структурную и содержательную специфику. В частности, *модель школьной психологической службы в Германии* составляют такие структурно-функциональные еди-

ницы, как школьные консультанты (педагоги-консультанты и школьные психологи) и государственные консультанты (психологи государственных центров психологического консультирования).

Основным направлением профессиональной деятельности школьных консультантов является психологическая помощь ученикам и их родителям при выборе образовательных программ, наиболее полно соответствующих способностям и возможностям каждого ребенка. Кроме того, в рамках школьной психологической службы решаются учебные, поведенческие и социальные проблемы, возникающие в период школьного обучения; ведется превентивная работа по развитию личностной и социальной компетентности детей и подростков. Еще одно важное направление психологической работы — системная работа со школой с целью повышения эффективности учебной и воспитательной деятельности, оптимизации педагогического процесса. Все перечисленные направления профессиональной деятельности школьных консультантов осуществляются в сотрудничестве с другими консультативными службами (специальной педагогики, медицинскими, профориентационными, семейными консультациями).

Задачи, выходящие за рамки отдельной школы (информирование общественности об изменениях в сфере образования; методическое обеспечение практической деятельности школьных консультантов; супервизорская работа; повышение квалификации и дополнительное образование психологических работников; координация совместной деятельности школьных и внешкольных, научных и образовательных учреждений), выполняются государственными центрами психологического консультирования.

Содержательная специфика психологической службы образования в Германии заключается в разведении функциональных обязанностей и профессиональных задач внутри образовательных учреждений между психологическими и педагогическими кадрами. Так называемые педагоги-консультанты как первичное звено психологической помощи занимаются консультированием в выборе учащимися образовательного пути (школы, программы), в их профессиональном самоопределении, а также первичной помощью при возникновении учебных трудностей. В их обязанности не входят ни диагностика, ни коррекция. Эти специалисты ограничиваются консультированием (беседой) по определенному кругу проблем, иногда в сферу их действий входит профилактическая работа (например, по предотвращению вредных привычек). При возникновении сложных индивидуальных или коллективных психологических проблем педагог-консультант уступает место школьному психологу, который реализует психологические задачи посредством диагностики, коррекции, иногда психотерапии.

Подготовка кадров для школьной психологической службы в Германии осуществляется дифференцированно, в зависимости от педагогической или психологической специализации, что позволяет решить проблему квалифицированной профессиональной деятельности в сфере образования.

Психологическое сопровождение в *модели школьной психологической службы в Швеции* осуществляется через систему психологического кураторства. Организация психологической работы в этой стране основана на принципе курирования, т. е. психологического обслуживания «ректоров» (территории ректора, куратора). В «ректорат» входит одна или несколько школ, курируемых психологом. Количество таких школ зависит от числа учащихся и расположения. По этому принципу в Швеции осуществляется практически вся работа специалистов с образовательными учреждениями, включая медицинскую, психологическую и социальную.

Шведский школьный психолог решает специфические для школьного обучения психологические проблемы детей: плохая успеваемость, трудности взаимоотношений с учителем, коллективом класса и пр. В случае возникновения индивидуально-психологических проблем, напрямую не связанных с процессом обучения, психолог направляет ребенка в специализированные психологические консультативные учреждения. Основная форма работы психолога в образовательном учреждении — индивидуальное консультирование. Наряду с этим психолог выходит в классы для знакомства с детьми и наблюдения их в реальной школьной обстановке, а также занимается профессиональной презентацией своей работы. К психологу-куратору в свободном порядке могут обращаться с индивидуальными проблемами все учащиеся, а также классные руководители с проблемой конкретного ученика или конфликта между детьми. Таким образом шведский школьный психолог работает с актуальными психологическими проблемами по запросам детей и педагогов.

Вопросами программного и методического обеспечения развития и обучения детей занимаются педагогические кадры образовательного учреждения. Психологи-кураторы дают педагогам рекомендации по каждому конкретному случаю воздействия.

В сложных случаях, выходящих за рамки профессиональной компетенции куратора, проблема выносится на социальную комиссию (консилиум), образованную социальными, психологическими, медицинскими работниками, с обязательным приглашением всех заинтересованных лиц (родителей, других членов семьи, друзей и др.).

Шведская модель психологического сопровождения образовательного процесса при кажущейся простоте решает проблему взаимодействия различных специалистов образования, в том числе

проблему психолого-педагогического сотрудничества, комплексно.

Основной недостаток представленных моделей заключается в том, что они охватывают преимущественно школьные образовательные учреждения, а дошкольные образовательные учреждения и учреждения профессионального и высшего образования остаются вне сферы деятельности государственной психологической службы.

Учитывая это и вместе с тем используя позитивный зарубежный опыт для своего развития и совершенствования, отечественная психологическая служба образования создает свои адекватные для нее модели и формы организации психологической деятельности.

Как практически осуществляется деятельность психолога в образовательном учреждении, будет показано в последующих разделах учебного пособия.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПСИХОЛОГА В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

1.1. ОБЪЕКТ И СОДЕРЖАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Ведущее положение в профессиональной деятельности психолога образования занимает прямое взаимодействие с детьми, имеющее различные психологические цели. Основная цель психологической работы в образовательном учреждении — содействие полноценному и своевременному психическому развитию ребенка, обеспечение его психического здоровья и эмоционального благополучия.

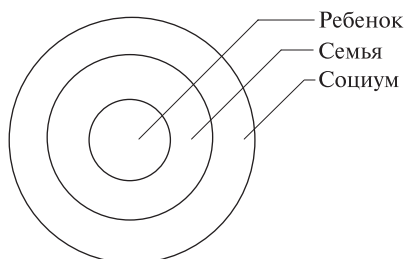
Кроме того, психолог осуществляет опосредованное воздействие на детей через лиц, принимающих участие в их развитии, воспитании и образовании (родители и другие члены семьи, воспитатели и педагоги образовательного учреждения).

Таким образом, структура *объекта психологической деятельности* в условиях образовательного учреждения определяется следующим образом (схема 1.1):

ребенок — основной объект прямых психологических воздействий;

семья (родители и все члены семьи в контексте их взаимоотношений) — объект опосредованных психологических воздействий на ребенка;

Схема 1.1. Объект психологической деятельности в ГОУ



педагогический коллектив (педагоги, специалисты, администрация в контексте педагогического процесса) и *детский коллектив* (сверстники в контексте детской субкультуры) как социальное окружение — объект опосредованных психологических воздействий на ребенка.

Основная цель психологической деятельности в государственном образовательном учреждении (ГОУ) реализуется через совокупность психологических задач, в зависимости от направленности психологических воздействий.

Объекты и задачи психологической деятельности в ГОУ, направления и формы их реализации

Рассмотрим все объекты психологической деятельности в образовательном учреждении подробнее.

1. Объект — ребенок и детский коллектив.

Направленность воздействий: прямые психологические воздействия.

Задачи:

— социализация ребенка (адаптация к образовательному учреждению и группе сверстников, новым правилам, отношениям);

— амплификация психического развития ребенка в контексте содержания данного возрастного этапа;

— индивидуализация развития ребенка (определение индивидуального варианта развития, формирование индивидуального стиля деятельности и общения);

— самоактуализация и личностный рост ребенка;

— стабилизация эмоционально-волевой сферы ребенка;

— активизация познавательных, коммуникативных и рефлексивных способностей ребенка;

— оптимизация межличностных отношений в группе сверстников;

— предотвращение психологических отклонений и нарушений у детей.

Дополнительные задачи (в школе):

— ранняя профориентация школьников и подростков;

— предотвращение психологических и химических зависимостей, психологического подчинения и манипулирования (алкогольная и наркотическая зависимость, неформальные группировки и объединения — религиозные, общественно-политические, асоциальные).

Направления психологической работы:

— диагностика детей;

— коррекция развития детей;

— профилактика нарушений у детей;

— развивающая работа с детьми;

— консультирование детей (в школе);

— просвещение детей (в школе).

Оптимальные формы работы:

— индивидуальная работа с ребенком — обследования, игры, занятия, консультации (в школе);

— групповая и подгрупповая работа — психологические коррекционные и развивающие занятия, психологические уроки/часы (в школе);

— совместная работа ребенка со сверстниками — проектная деятельность.

2. Объект — семья.

Направленность воздействий: опосредованное психологическое воздействие на ребенка через родителей, других членов семьи (бабушки, дедушки, братья и сестры и др.).

Задачи:

— оптимизация детско-родительских отношений;

— определение индивидуальной стратегии развития и обучения ребенка;

— обеспечение эмоционального комфорта и благополучия ребенка;

— предотвращение психологических отклонений и нарушений у ребенка.

Направления психологической работы:

— диагностика родителей;

— развивающая работа с родителями;

— консультирование родителей;

— просвещение родителей.

Оптимальные формы работы:

— индивидуальная работа с родителями — обследования, консультации;

— групповая работа — психологические тренинги, семинары (родительские клубы), родительские собрания;

— совместная работа с родителями и детьми — проектная деятельность.

3. Объект — педагогический коллектив и администрация.

Направленность воздействий: опосредованное воздействие на ребенка через педагогический коллектив и образовательно-развивающую среду ГОУ (воспитатели, специалисты, педагоги, администрация).

Задачи:

— психологизация педагогического процесса ГОУ (стратегии обучения и развития детей);

— оптимизация педагогического стиля взаимоотношений педагога с детьми;

— определение индивидуального подхода к детям, нахождение пространства их личностного роста;

— психологизация стиля управления руководителя ГОУ.

Направления психологической работы:

— диагностика членов и руководителя педагогического коллектива;

— развивающая работа с педагогическим коллективом;

— консультирование педагогического коллектива;

— просвещение педагогического коллектива.

Оптимальные формы работы:

— индивидуальная работа с педагогами — обследование, консультации, посещение и анализ занятий (детский сад), уроков (школа);

— групповая работа — психологические тренинги, семинары;

— совместная работа с педагогами и администрацией — психолого-педагогические консилиумы, педагогические советы;

— совместная работа с педагогами и администрацией, детьми и родителями — проектная деятельность.

Рассмотрим две формы психологической работы в условиях образовательного учреждения: психолого-педагогический консилиум и педагогический совет.

Эти формы работы психолога предусматривают профессиональное взаимодействие с педагогами и администрацией образовательного учреждения и осуществляются с целью опосредованного психолого-педагогического воздействия на детей, а также с целью презентации содержания и результатов психологической деятельности.

Психолого-педагогический консилиум — это совместная форма работы психолога с педагогами и администрацией образовательного учреждения, определяющая стратегию и способы решения психолого-педагогических проблем как отдельного ребенка, возрастной группы (класса), так и образовательного учреждения в целом.

В отличие от педсовета психолого-педагогический консилиум предусматривает участие ограниченного круга лиц, имеющих непосредственное отношение к решению данной проблемы.

Содержание, т.е. проблематика, психолого-педагогического консилиума всегда отражается в его теме. Наиболее распространена в практике образовательных учреждений следующая проблематика:

— возрастные и индивидуальные особенности и проблемы детей, в школе дополнительно — вопросы успеваемости, поведения, внеклассной деятельности;

— эффективность обучающих и развивающих методов;

— индивидуальный подход и стили взаимоотношений педагогов с детьми;

— психолого-педагогическое содержание и формы работы с родителями.

Консилиум в образовательном учреждении предусматривает несколько этапов: планирование, подготовку, проведение, отслеживание эффективности.

Планирование как организационный этап предполагает формулирование темы или проблемы, определение состава участников будущего консилиума, а также предваряющих мероприятий.

Подготовка состоит в проведении предваряющих мероприятий (психолого-педагогическая диагностика, посещение занятий/уроков, проведение коррекционно-развивающих занятий или тематических семинаров), в анализе их результатов и формулировании выступлений, изготовлении демонстрационных или рекомендательных материалов и пр.

Проведение означает осуществление мероприятия и принятие определенного решения о содержании и методах психолого-педагогической работы по проблеме, вынесенной на обсуждение.

Отслеживание эффективности предполагает обратную связь, которая может быть получена в различной форме (беседа, анализ открытых мероприятий, анкета, собеседование) в течение 1,5—2 месяцев после проведения.

В процессе подготовки и проведения консилиума, а также отслеживания эффективности его решений психолог принимает активное участие независимо от темы. Основным условием эффективности этой формы психологической работы являются равноправные позиции всех ее участников.

Педагогический совет — это совместная форма работы всего педагогического коллектива (психолог, воспитатели и специалисты, педагоги, администрация) образовательного учреждения, отражающая планирование, текущее осуществление и результаты педагогического процесса в течение учебного года.

Педсовет как высший орган образовательного учреждения имеет свою специфику, отличающую его от других форм совместной работы. Участие психолога в педсоветах может быть направлено на решение следующих задач:

— психологическое обоснование заявленной проблемы как годовой задачи ГОУ, взгляд на актуальность и пути ее решения с точки зрения психологической науки;

— презентация результатов психологических мероприятий, констатирующих заданную проблему или эффективность способов ее решения;

— определение профессиональной позиции в совместном решении заданной проблемы.

Выступление психолога на педагогическом совете может быть построено на обзоре психологической литературы по заданной теме, анализе результатов психологической диагностики и носить характер сообщения, групповой консультации, дискуссии в рамках «круглого стола» или деловой игры.

Важным условием эффективности выступления психолога является доступность уровню аудитории, ее психологической эрудированности и мотивированности. Сформулируем принципы адаптации психологической информации и построения выступлений, адресованных непсихологической аудитории:

— отсутствие или минимальное использование психологических терминов, параллельное их объяснение в процессе выступления;

— краткость и точность формулировок, структурированность и логичность текста выступления;

— констатация и дублирование основной идеи каждой части выступления;

— абстрагирование (уход от конкретности) в случае обращения к психологическим проблемам конкретных лиц;

— образная манера выступления, желательно с применением различных наглядных средств;

— обращение к профессиональному и личному опыту в процессе выступления (примеры из жизни и практики);

— представление альтернативных вариантов решения проблемы, провоцирующих сомнение, интерес у слушателей;

— психоэмоциональная окрашенность выступления (экспрессивная, интонационная, динамическая).

Именно таким образом реализуется психолого-педагогическое взаимодействие — в процессе обмена и обсуждения психолого-педагогической информации, а также в процессе совместных действий по планированию и осуществлению психолого-педагогических мероприятий.

Еще одна важная форма работы психолога — ***посещение и анализ специально организованной деятельности детей (игра, занятия и уроки)***.

Цели посещений могут быть различными: определение развивающего эффекта занятия (урока), эмоционального состояния детей, стиля педагогического взаимодействия с ними, способов индивидуального подхода к детям, их организации и мотивации, а также конкретных проблем и трудностей детей, связанных с учебной или игровой деятельностью.

Присутствуя на занятиях, психолог ведет протокол, где фиксирует их ход, содержание и структуру, поведение детей, проявления их познавательной активности и саморегуляции, результаты деятельности, методические приемы, вербальное взаимодействие педагога с детьми.

Способы анализа занятий зависят от целей посещения. Так, одной из основных целей психологической работы в образовательном учреждении является оптимизация взаимодействия педагогов с детьми на занятиях и в свободном общении. Английский исследователь Э.Стоунс в контексте междисциплинарного подхода к

учебному процессу, обозначенного им как «психопедагогика», анализировал речевое общение учителей с детьми. Он определил, что на занятиях речь педагога занимает большую часть времени — 2/3 от общего объема вербальных высказываний, т. е. педагог говорит существенно больше, чем дети. Следовательно, целью посещения занятий может быть анализ речевых высказываний педагогов с точки зрения стимулирования вербальной активности детей, их познавательных способностей, саморегуляции.

Наиболее эффективной в данном случае является система анализа речевого общения педагогов с детьми на учебных занятиях, которая разработана Н. Фландерсом. Она используется для анализа школьных уроков, но может применяться и в дошкольных учреждениях¹.

В системе Фландерса вербальное общение на занятии делится на категории взаимодействия педагога с детьми — это реакции воспитателя на действия детей, собственная инициатива воспитателя, разговор детей. Качественный анализ таких категорий позволяет сделать вывод о стиле педагогического общения учителя, воспитателя с детьми на занятиях — авторитарном, демократическом, либерально-попустительском.

Применение системы Фландерса при анализе специально организованной деятельности детей в образовательном учреждении показало эффективность этого метода для повышения педагогического мастерства воспитателей и педагогов.

Профессионально-этической необходимостью является предварительная договоренность психолога с педагогом (воспитателем), проводящим урок (занятие). Психолог должен ознакомить педагога с целью своего посещения, в некоторых случаях и с критериями анализа. Особенно это важно для педагогического сотрудничества, т. е. стимулирования определенных учебных действий детей, моделирования ситуаций типичного их поведения на занятиях, апробирования новой педагогической технологии или программы. После занятия необходимо обсудить его результаты с педагогом на основе профессиональной рефлексии и объективного психологического анализа.

Таким образом, основная цель психологической работы в ГОУ по созданию психолого-педагогических условий для полноценного развития и обучения детей может быть реализована через комплекс промежуточных целей, обосновывающих посещение психологом учебных и развивающих занятий:

— обеспечение эмоционального комфорта детей в ходе специально организованной деятельности (занятия, урока);

¹ Подробное описание метода и способа качественного анализа применительно к дошкольному возрасту представлено в кн.: *Чиркова Т. И.* Психологическая служба в детском саду. — М., 2001.

- оптимизация взаимодействия педагога с детьми в ходе специально организованной деятельности (занятия, урока);
- реализация индивидуального подхода в процессе обучения и развития;
- актуализация профессиональной компетентности педагога, его профессиональный и личностный рост, аттестация педагогических кадров.

Особое место в профессиональной деятельности психолога образования занимают совместные формы работы с детьми, родителями, педколлективом и администрацией ГОУ, основанные на **проектной деятельности**, актуальной сегодня в сфере образования.

Метод проекта — это совместная деятельность ребенка со сверстниками и взрослыми, направленная на создание реального продукта (литературное и музыкальное творчество, рукоделие и пр.), она активизирует индивидуальные способности каждого участника проекта. Проектом может только та деятельность, которая объединена единым контекстом и направлена на получение реального материального продукта (поделка, выставка, альбом и пр.).

Необходимо обозначить общие принципы проектной деятельности. Это наличие обоснованной психолого-педагогической цели; сочетание с традиционными формами и методами обучения и развития детей; активное использование детского творчества; ориентация на материально-выраженный результат.

Проектная деятельность в школе может осуществляться в следующих направлениях:

1) освоение предметного содержания учебных дисциплин посредством личностного включения учащихся (достижение эффекта личностного смысла): создание компьютерных версий учебников по различным дисциплинам; подготовка контрольных заданий/тестов для освоения различных дисциплин;

2) освоение пространства и технологий позитивного взаимодействия педагога и учащихся, семьи и школы (определение содержания, способов и средств): организация позиционного общения на уроках; презентация и «защита» уровня знаний учащихся; день совместного с родителями обучения, программы «замещения» педагога в учебном процессе.

Проектная деятельность в детском саду может осуществляться в следующих направлениях:

1) содержание и способы социализации детей в группе сверстников: расширение коммуникативных возможностей детей в межличностных отношениях; формирование средств адаптации к новым социальным условиям и пр.;

2) индивидуально-психологическое развитие детей, их личностный рост: формирование индивидуально-ориентированного подхода к детям (индивидуализация педагогических стратегий); активизация творческих способностей детей и пр.

Метод проекта подразумевает организацию социокультурного направленного взаимодействия и реализацию поставленных в контексте проекта целей.

Организация проектной деятельности имеет следующие формы: индивидуальная, подгрупповая, коллективная, семейная. Участниками проекта могут выступать дети, родители, педагоги, воспитатели, психолог, администрация. Проект может потребовать для реализации часть занятия, целое занятие, цикл занятий, триместр, семестр, учебный год.

Реализация проектной деятельности осуществляется в четыре этапа: подготовительный, организационный, основной и заключительный. В процессе подготовительного этапа происходит совместное с детьми выдвижение идеи проекта и его обсуждение, принимается решение о форме и предполагаемом результате проектной деятельности. На организационном этапе формируются подгруппы, группы и распределяются задания. Основной этап состоит в творческой последовательно осуществляемой деятельности детей совместно с родителями или самостоятельно под руководством педагога (воспитателя, учителя). Здесь могут обсуждаться и первые результаты проектной деятельности. На заключительном этапе происходят «материализация» проекта, изготовление итогового продукта (фильма, книги, учебника, программы, выставки и т.д.), а также его презентация. Завершают проект обсуждение его результатов, констатация личностных изменений и достижений в процессе проектной деятельности.

Необходимо отметить, что введение в практику образовательного учреждения метода проекта предполагает комплекс предваряющих мероприятий, направленных на получение детьми опыта сотрудничества (совместной продуктивной деятельности) со сверстниками и взрослыми, активизацию речевых форм общения и приобретение коммуникативных навыков.

Таким образом, метод проекта позволяет реализовать следующие психолого-педагогические задачи:

- создание комфортной психологической атмосферы для каждого участника проекта с учетом его интересов, возможностей;

- создание условий для разных уровней социокультурного взаимодействия (семья, группа сверстников, самостоятельное взаимодействие со старшими детьми и взрослыми);

- реализацию потребностей каждого ребенка и вместе с тем развитие его произвольности на основе подчинения своих желаний общей цели;

- удовлетворение притязаний на успех каждого участника проекта;

- получение реального продукта в реальном времени.

Содержание профессиональной деятельности психолога в ГОУ

По содержанию профессиональную деятельность психолога в образовательном учреждении можно разделить на психологическую и организационно-методическую.

Психологическая деятельность состоит в подготовке, проведении различных психологических мероприятий (диагностических, коррекционных, развивающих, профилактических, просветительских, консультативных), а также в анализе и презентации их результатов. Специфика психологической деятельности в условиях образовательного учреждения (детский сад, школа) раскрывается в разделах 2, 4 данного учебного пособия.

Презентация содержания и результатов психологической деятельности осуществляется в форме психолого-педагогического консилиума, родительского собрания и педагогического совета, в ходе индивидуальной беседы с родителями и членами педагогического коллектива по результатам психодиагностического обследования детей.

Иногда с этой целью допускается открытое проведение некоторых психологических мероприятий (профилактические или развивающие занятия в детском саду, психологические часы в школе), что может быть связано с аттестацией специалиста, обменом опытом, запросом администрации или родителей, научно-исследовательской работой. Однако в общей практике, как правило, все психологические мероприятия носят закрытый характер, ограничивая доступ на них по профессионально-этическим соображениям.

Организационно-методическая деятельность представляет собой особый вид работы психолога в сфере образования. Она состоит в методическом ее обеспечении и способствует организации труда специалиста.

Задачи организационно-методической деятельности психолога образовательного учреждения (схема 1.2):

— организация профессионального пространства (оборудование психологического кабинета и других специальных помеще-

Схема 1.2. Содержание организационно-методической работы в условиях образовательного учреждения



ний, определение структуры психологической службы; создание пакета документации и пр.);

— планирование профессиональной деятельности (соотнесение объема психологической работы с возможностями ее реализации, распределение ее в соответствии с рабочим временем);

— организация профессионального взаимодействия (сотрудничество с педагогами, специалистами в области образования и смежных специальностей; коллегиальное взаимодействие в рамках психологического сообщества);

— повышение профессиональной компетентности и профессиональный рост (повышение образовательного уровня, освоение новых профессиональных технологий, участие в исследовательских программах и пр.).

Вопросы организации профессионального пространства и планирования профессиональной деятельности достаточно подробно освещаются в разделах 4, 5 учебного пособия.

Остановимся подробнее на вопросах профессионального взаимодействия и повышения профессиональной компетентности.

Профессиональное взаимодействие психолога образования подразумевает сотрудничество со специалистами различной квалификации, а также с медицинскими и социальными работниками.

Можно определить зоны профессионального взаимодействия психолога образования:

— коллегиальное взаимодействие (психологи образовательных учреждений, возрастные и семейные психологи-консультанты);

— психолого-педагогическое взаимодействие как сотрудничество с воспитателями, педагогами и другими специалистами данного образовательного учреждения;

— взаимодействие с административными работниками в сфере образования (методисты, инструкторы и др.);

— взаимодействие со специалистами смежных квалификаций в сфере здравоохранения (детские психоневрологи, психиатры, невропатологи, психотерапевты и др.);

— взаимодействие со специалистами социальных и правовых служб.

Взаимодействие в рамках психологического сообщества осуществляется в теоретическом, практическом и прикладном направлениях. Коллегиальное взаимодействие направлено на создание и обсуждение научно-теоретических основ психологической деятельности, психологических технологий и инструментария, профессионально-этических проблем психологической деятельности, содержания и методов прикладной психологической деятельности в сфере образования.

Формы коллегиального взаимодействия различны: методические объединения, научно-практические конференции и семинары.

ры, творческие проекты, обмен опытом, интервизорство и супервизорство.

Кроме того, профессиональная квалификация дает право на вступление в организованные психологические сообщества, которые структурируются в зависимости от административного положения города, района (психологические клубы, методические объединения), региона, федерации (психологические ассоциации, общества). В настоящее время в Российской Федерации действуют несколько организованных профильных психологических обществ: Российское психологическое общество (РПО), в 2005 г. отметившее свое 120-летие; достаточно молодая общероссийская общественная организация — Федерация психологов образования России (декабрь 2003 г.). Зарубежные профильные психологические объединения представлены Международной ассоциацией школьных психологов (ISPA) и Европейской федерацией психологических ассоциаций (EFPA).

Межпрофессиональное взаимодействие предполагает различные контакты психологов образования со смежными службами: административными, правовыми, медицинскими. Целью этих контактов, выходящих за рамки профессиональной компетентности психологов образования (вопросы комплексного и профильного лечения, соцобеспечения и опеки, административной и уголовной ответственности), является оказание профессиональной помощи в соответствующих службах (профильные консультации и обследования), а также организация совместных форм работы (консилиумы, круглые столы, конференции, профильные мероприятия).

В рамках данного направления важным, но достаточно трудоемким делом является составление перечня профильных и смежных специалистов и соответствующих учреждений, находящихся в ближайшем окружении и готовых к сотрудничеству на различных условиях (медстраховка; договор о сотрудничестве; взаимная договоренность; коммерческие условия и пр.).

Повышение профессиональной компетентности психолога образования является необходимым условием профессионализма, эффективности психологической работы в целом. Профессиональный рост специалиста определяется совокупностью целенаправленных действий — его профессиональной рефлексии, самообразования и саморазвития, научно-исследовательской деятельности.

Профессиональная рефлексия — это способность специалиста к рефлексивному отражению, самоанализу и самооценке собственной профессиональной деятельности, ее положительной и отрицательной сторон. Специфика психологической деятельности состоит в ее высокой субъективизации, поэтому личность психолога, ее зрелость, позитивность, стабильность имеют первостепенное значение для эффективности психологических воздействий, особенно в работе с детьми. Без систематического рационального

самоанализа, рефлексии профессионализм психолога может быть подвергнут сомнению.

Научно-исследовательская деятельность — совокупность целенаправленных действий по постановке научной проблемы, разработке исследовательской программы, а также дальнейшей ее реализации методом эксперимента. При достаточной высокой квалификации психолог с научной степенью может самостоятельно осуществлять научный эксперимент в условиях образовательного учреждения. В остальных случаях психолог включается в исследовательскую программу научного коллектива (работа экспериментальной площадки).

Самообразование и саморазвитие — постоянное совершенствование профессиональной компетентности специалиста, которое обеспечивает потенциал его профессионального и личностного роста. Формы самообразования психолога в сфере образования:

- анализ психологических первоисточников и периодических изданий;
- профессиональное общение в психологических сообществах и на интернет-сайтах;
- активное и пассивное участие в научно-практических конференциях, семинарах, методических объединениях;
- участие в научно-исследовательских программах, консультирование у специалистов профильных центров, кафедр вузов, лабораторий НИИ;
- творческая работа по созданию или апробации диагностических и коррекционно-развивающих программ;
- научное соискательство с последующим написанием диссертационного исследования.

1.2. ПРЕДМЕТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГА ОБРАЗОВАНИЯ

Психическое здоровье детей

Термин «психическое здоровье» был введен Всемирной организацией здравоохранения (доклад Комитета экспертов ВОЗ «Психическое здоровье и психосоциальное развитие детей», 1979). К понятию «психическое здоровье», определению его содержания обращались многие отечественные и зарубежные исследователи (Ш. Бюллер, А. Маслоу, А. И. Захаров, И. Лангмейер, З. Матейчик, И. В. Дубровина).

Сложность заключается в том, что психическое здоровье — понятие междисциплинарное, вследствие чего критерии его имеют медицинскую, социально-психологическую и философскую

природу. Констатировать универсальную норму (позитивную совокупную характеристику) психического здоровья, учитывая критерии перечисленных научных дисциплин, практически невозможно. По этой причине понятие психического здоровья длительное время раскрывалось через его отклонения, причины и источники таковых. Считается, что нарушения психического здоровья связаны как с соматическими заболеваниями или дефектами физического развития, так и с различными неблагоприятными факторами и стрессами, вызванными социальными условиями.

В психологическом контексте (традиционное понимание термина) психическое здоровье — это состояние душевного благополучия, характеризующееся отсутствием болезненных психических проявлений и обеспечивающее адекватную условиям окружающей действительности регуляцию поведения, деятельности.

Основные психологические критерии психического здоровья:

- соответствие субъективных образов отражаемым объектам действительности (адекватность отражения действительности);
- соответствие характера реакций внешним раздражителям, значению жизненных событий (адекватность реагирования);
- адекватный возрасту уровень зрелости эмоционально-волевой и познавательной сфер личности;
- адаптивность в микросоциальных отношениях;
- способность самоуправления поведением, разумного планирования жизненных целей и поддержания активности в их достижении.

Для современной психологии характерно разведение термина на психическое здоровье и психологическое здоровье. Основанием для их дифференциации являются следующие содержательные характеристики:

психическое здоровье обеспечивается полноценным психическим развитием на всех этапах онтогенеза;

психологическое здоровье определяет личность в целом и связано с высшим проявлением человеческого духа.

Ввод нового понятия «психологическое развитие» позволяет рассматривать умственное, физическое, психическое развитие ребенка в сочетании с его духовным развитием, а также выделить собственно психологический критерий проблемы психического здоровья, безотносительно медицинского, социологического и философского (И. В. Дубровина, 2004).

Рассмотрим составляющие психического и психологического здоровья детей с точки зрения различных научно-теоретических подходов.

В гуманистической психологии в качестве центральной составляющей психического/психологического здоровья выделяют ста-

новление потребности развития личности. Психологическое здоровье определяется полнотой, богатством личности и складывается из стремления развивать свой потенциал через самоактуализацию и стремления к гуманистическим ценностям.

А. Маслоу считал, что психически здоровым может считаться человек, у которого сложились все основные группы потребностей и сформировано внутреннее побуждение (активизация потребностей): базисные (физиологические) — сон, еда; первичные психологические потребности — безопасность и защита, любовь и привязанность, признание и оценка; высшая психологическая потребность в самоактуализации.

Если не удовлетворен нижний слой потребностей, то происходит фиксация на этом слое, а верхние слои блокируются, выключаются.

Таким образом, для формирования личностной активности необходимо удовлетворение физиологических и первичных психологических потребностей. То есть ребенок должен не испытывать голода, одиночества, бояться наказания и неодобрения для того, чтобы активно включиться в достижение высшей цели развития — самоактуализацию. Значит, психически здоровым может считаться ребенок, у которого сформированы и удовлетворены все потребности, при этом инициативный, стремящийся вперед и обладающий самопотенциалом развития.

В русле деятельностного подхода понятие «психическое здоровье» пересекается с понятием «психическое развитие». Отсюда **оценка психического здоровья** ребенка основывается на объективных показателях — реальных достижениях психического развития, которые во многом характеризуют психологический возраст ребенка, а также включает и субъективные критерии — отражение состояния психического здоровья.

Объективные показатели психического здоровья.

1. Блок — *мотивационно-потребностный (активность личности)*. Отражает личностную активность ребенка, обеспечивающую его личностное развитие, личностный рост. Закладывается через познавательную активность и познавательный интерес и является источником саморазвития и самоактуализации.

Пути формирования познавательного интереса:

— поощрение познавательной активности ребенка, поддержка и стимулирование детских вопросов (по Д. Б. Богоявленской, творческого человека характеризуют активность и умение ставить вопросы);

— обсуждение и принятие детского мнения в различных вопросах и жизненных ситуациях, исключение монолога и включение диалога в общении с ребенком;

— воспитание интереса к активной жизни (активной жизненной позиции);

— поощрение свободного экспериментирования ребенка (по Н. Н. Поддьякову), создание зоны свободной активности для эксперимента.

2. *Блок общих способностей.* Отражает владение ребенком обобщенными способами познания окружающей действительности, человеческих взаимоотношений и внутреннего мира человека посредством познавательных, коммуникативных и рефлексивных способностей.

Познавательные способности характеризуются способами познания и анализа действительности (познавательные процессы восприятия, мышления, воображения). Основная линия в развитии восприятия — развитие перцептивных действий и усвоение сенсорных эталонов. Основная линия развития мышления — последовательный переход от наглядно-действенного к наглядно-образному и словесно-логическому мышлению как специфическому для каждого возрастного этапа моделированию действительности. Основная линия развития воображения — создание субъективно и объективно новой информации (от репродуцирования к творчеству).

Коммуникативные способности дифференцируются на внешние и внутренние. Внешние коммуникативные способности — умения, навыки общения, владение языком общения (мимика, жесты). Внутренние коммуникативные способности — потребность в общении и предпосылки эмпатии как способности к сопереживанию, сочувствию.

Рефлексивные способности — способности к самопознанию, к принятию и уважению позиции другого человека через снятие эгоцентрической позиции, т. е. взаимному отражению субъектов общения.

3. *Блок системы ценностей (нравственная позиция).* Отражает нравственную позицию ребенка, в идеале ориентированную на гуманистические ценности, определяющие человека самостоятельной ценностью. Она закладывается в раннем детстве через принятие взрослым ребенка как ценности и осмысленность ребенком своих поступков, их последствий для окружающих.

4. *Блок содержательный (возрастная компетентность).* Отражает детскую компетентность как владение продуктивными (рисование, конструирование) и процессуальными (игра, общение) видами деятельности, а также элементарную эрудицию ребенка (конкретные представления об окружающем). Некомпетентность ребенка в данных сферах может повлечь за собой социальную отверженность.

Субъективные критерии психического здоровья.

1. *Переживание ребенком эмоционального комфорта и благополучия.* Оно отражается в общем позитивном эмоциональном фоне ребенка, положительном отношении к самому себе, принятии

самого себя. Свойственные детям ситуативные негативные эмоциональные реакции чаще всего не отражаются на фоне эмоционального фона. В случае их перехода в устойчивые формы негативного реагирования эмоциональный фон меняет знак и характеризует эмоциональный дискомфорт и неблагополучие.

2. *Положительное отношение к действительности.* Оно отражается в открытости ребенка к окружающей действительности, позитивном прогнозе ее познания и взаимодействия с ней. Если в жизни ребенка доминирует система угроз, запретов, то мировосприятие (мироощущение) приобретает пессимистический характер. Это разрушает открытость ребенка к миру, блокирует формирование позитивного отношения к нему.

3. *Адекватная самооценка.* Она отражается в адекватном отношении ребенка к себе, оценке своих возможностей и достижений. При завышенной самооценке у ребенка возникает расхождение его представлений о себе и своих возможностях. При заниженной оценке у ребенка отсутствует зона роста, он останавливается в развитии — «я не могу», «я не умею».

На формирование перечисленных субъективных показателей психического здоровья определяющее влияние оказывает взрослый. Очень многое в развитии ребенка закладывается через положительное отношение, участие и сотрудничество взрослого. Каждый ребенок реализует себя в той степени, в какой дали ему эту возможность взрослые.

В контексте социальной психологии детства психологическое здоровье рассматривается через развитие собственной активности, личной позиции ребенка. В этой связи актуальным становится понятие *личностного роста* как реализации в деятельности конкретной совокупности качеств (способностей, склонности к общению, умений организовать деятельность, стремления к лидерству и пр.) конкретного ребенка в рамках конкретного социального окружения, осуществляемой посредством индивидуального стиля взаимодействия с окружающими (Т. Д. Марцинковская, 2002).

Такой подход помогает ребенку не только усвоить заданные взрослыми формы поведения и общения, но и сформировать гибкие и адекватные реакции на быстро изменяющуюся социальную ситуацию.

Это не только сохраняет психическое здоровье и личность ребенка, но и включает механизмы саморазвития каждого индивида с наибольшей эффективностью.

С помощью взрослого ребенок может выстроить свой стиль деятельности и общения, так же как и стиль учебной деятельности. Этот индивидуальный стиль предполагает компенсацию слабых сторон психики конкретного ребенка за счет развития его сильных качеств.

Нахождение индивидуального стиля общения ребенка со взрослыми и сверстниками даст возможность ребенку раскрыть свои потенциальные способности и таким образом стимулирует его личностный рост, повышая уверенность в себе, собственных силах и стимулируя положительное отношение к окружающему миру в целом.

Учитывая все сказанное, деятельность психологической службы образования должна ориентироваться на субъективные и объективные критерии оценки состояния психического здоровья детей и создавать психолого-педагогические условия для обеспечения полноценного психического развития на всех этапах детства (психическое здоровье), а также способствовать духовному развитию, самоактуализации и личностному росту ребенка (психологическое здоровье).

Другими словами, «забота о психологическом здоровье предполагает внимание и бережное отношение к внутреннему миру ребенка: к его чувствам и переживаниям, увлечениям и интересам, способностям и знаниям, его отношению к себе, сверстникам, взрослым, к окружающему миру, происходящим семейным и общественным событиям, к жизни как таковой»¹.

Возрастное соответствие психического развития детей

Возрастное соответствие психического развития обеспечивается двумя основными факторами: содержанием развития (соответствие психического развития ребенка общим возрастным нормам) и социализацией (активное присвоение ребенком социально-культурных норм общества). Рассмотрим возрастное соответствие психического развития детей через понятия «условно нормативное развитие» и «отклоняющееся развитие». В современной психологии эти понятия считаются контекстными, т. е. обусловленными тем научно-теоретическим контекстом, в котором они используются. Традиционный для отечественной психологии контекст использования данных понятий определяется совокупностью научно-теоретических определений и положений. К ним относятся:

- 1) «концепция» возраста Л. С. Выготского;
- 2) содержание возрастных новообразований, адекватных дошкольному, младшему школьному и подростковому периодам развития (Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин);

¹ Практическая психология образования / под ред. И. В. Дубровиной. — М., 2003. — С. 42.

- 3) срезовой подход к оценке нормы развития;
- 4) социально-психологический норматив развития;
- 5) нижняя и верхняя границы отклоняющегося от нормы развития (замедленное/задержанное и ускоренное/опережающее развитие).

Отсюда **условно нормативное развитие** — это соответствие или незначительные отклонения от «нормы развития» одной или нескольких психических функций в рамках возрастного периода, обусловленные индивидуальными вариантами возрастного развития.

Следовательно, *определение возрастного соответствия психического развития ребенка* осуществляется на основе оценки содержания и уровня его психического развития как актуального состояния с отнесением этого развития к условно нормативному либо к отклоняющемуся развитию (запаздывание, опережение), которое сопровождается прогнозом дальнейшего развития ребенка (с сохранением или изменением социально-психологических условий развития).

Психическое развитие детей и подростков в рамках возрастной психологии определяется в соответствии с закономерностями развития психики в онтогенезе. Теоретической основой изучения этого развития является системная модель периодизации онтогенеза Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина. «Раскрывая центральное психологическое содержание последовательных онтогенетических стадий, ведущих форм деятельности, а также систему макро- и микросоциальных условий, необходимых для осуществления *нормативного развития ребенка*, данная периодизация в то же время является незаменимой теоретической базой для практической деятельности психологов, работающих в сфере образования»¹.

Конкретным содержанием понятие «условно нормативное развитие» наполняют возрастные особенности психического развития ребенка в контексте заданных возрастных периодов: дошкольного, младшего школьного, подросткового. Вот почему для психолога образования центральными предметными областями психологического знания являются возрастная психология, психология развития.

В настоящее время для психологического сообщества стала актуальной проблема анализа научно-теоретических основ и принципов возрастных периодизаций, а с ним и пересмотр возрастных характеристик, их нормативных позиций. Связано это, во-первых, с выделенной на сегодняшний день высокой индивидуализацией нормы, а во-вторых, со смещением акцента в опре-

¹ Бурменская Г. В. и др. Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков. — М., 2002. — С. 38.

делении возрастной нормы с содержания и степени (уровня) выраженности характеристик психического развития (новообразований) на их внутреннюю логику и последовательность появления.

Тем не менее понятие «возрастная норма» при всей его условности должно присутствовать в возрастной практической психологии и иметь при этом конкретное содержание как ориентир для определения контекста психологических проблем детей и подростков, проблемной зоны их развития.

Аналогичные трудности возникают при определении понятия «отклоняющееся развитие», и связаны они в первую очередь с различной его трактовкой и преимущественно отрицательным значением, таким, как «отклонения в развитии», «недоразвитие», «нарушения развития», «проблемы развития», «дизонтогенез», «дети с особыми потребностями».

Обозначая специфику развития ребенка, ряд отечественных исследователей используют понятие «особый вариант психического развития» (Г. В. Бурменская, О. А. Карабанова, Т. Д. Марцинковская, К. Н. Поливанова). В рамках данного толкования отклоняющееся развитие охватывает оба полюса и включает различного рода отступления от нормы — и запаздывание развития, и его опережение.

Отсюда *отклоняющееся развитие* — это отклонение отдельной функции или системы психических функций от «нормы развития» вне зависимости от знака этого изменения (опережение или

Таблица 1.1

Классификация отклоняющегося развития

№ п/п	Классификационные подгруппы	
1	Недостаточное развитие	Тотальное недоразвитие Задержанное психическое развитие Парциальная несформированность высших психических функций (ВПФ)
2	Асинхронное развитие	Дисгармоничное развитие Искаженное развитие
3	Дефицитарное развитие	Сенсорная дефицитарность Опорно-двигательная дефицитарность Комплексная дефицитарность
4	Поврежденное развитие	Локально поврежденное развитие Диффузно поврежденное развитие

запаздывание), выходящее за пределы социально-психологического норматива, задаваемого данной образовательной или социокультурной ситуацией и возрастным периодом (Н. Я. Семаго, М. М. Семаго, 2001).

Рассмотрим нижнюю границу психического развития ребенка (запаздывание) на основе классификации (В. В. Лебединский, В. В. Ковалев, Л. Каннер), общая структура которой формируется группами психологических синдромов (недостаточное, асинхронное, дефицитарное, поврежденное развитие). Данные синдромы определили типологию отклоняющегося развития и их классификационные подгруппы (табл. 1.1).

Дальнейшая дифференциация подгрупп осуществляется на основе следующих показателей: специфических критериев (обучаемость, критичность, адекватность), специфического профиля структуры базовых составляющих психического развития и специфических феноменологических проявлений¹.

Самый распространенный вариант отклоняющегося развития детей, с которым приходится сталкиваться психологу образования, — это **задержка психического развития (ЗПР)**.

Термин «ЗПР» был введен дефектологами Т. А. Власовой и М. С. Певзнер в 60—70-х гг. XX в. (на материалах исследований Г. Е. Сухаревой в 50-х гг.) как «временная задержка психического развития». ЗПР понималась как замедление темпа психического развития, что определило систему отечественной диагностики и коррекции данного отклонения. В более поздних работах В. И. Лубовского, К. С. и В. В. Лебединских, У. В. Ульяновской были систематизированы основные варианты ЗПР:

- ЗПР конституционального происхождения;
- ЗПР соматогенного происхождения;
- ЗПР психогенного происхождения;
- ЗПР церебрально-органического происхождения.

Современная типология ЗПР основывается на классическом понимании задержки психического развития как явления временного, предполагающего позитивные изменения (самостоятельные или под влиянием коррекционных мероприятий). Все варианты форм ЗПР, имеющих в своей основе церебрально-органические и другие нарушения (Д. Н. Исаев, В. В. Ковалев), могут быть отнесены к подгруппе «парциальная несформированность ВПФ».

Таким образом, подгруппа ЗПР объединяет варианты истинно задержанного развития, которые характеризуются замедлением темпа формирования различных характеристик когнитивной и

¹ Более подробно и основательно материал по типологии отклоняющегося развития представлен в кн.: Семаго Н. Я., Семаго М. М. Проблемные дети: основы диагностической и коррекционной работы психолога. — М, 2001.

эмоционально-личностной сфер, включая и регуляторные механизмы деятельности. Это «темпово задержанный тип развития» (гармонический инфантилизм) и «неравномерно задержанный тип развития» (дисгармонический инфантилизм).

1. Гармонический инфантилизм.

Д и а г н о з: инфантилизм, конституциональная ЗПР, неярко выраженное общее недоразвитие речи.

По мнению В. В. Лебединского, инфантильности психики часто соответствует инфантильный тип телосложения с детской пластичностью мимики и моторики. Эмоциональная сфера таких детей находится на более ранней ступени развития. Детям этой группы свойственны высокая эмоциональность, преобладание игровых мотивов, недостаточная самостоятельность. У них низкая работоспособность в контексте интеллектуальной нагрузки, незрелость регуляторных функций и мотивационно-волевой сферы, что затрудняет их социальную адаптацию. Показатели интеллектуального развития соответствуют уровню актуального психофизического возраста. Уровни базовых составляющих гармонично соотносятся друг с другом, определяя гармоничный характер задержанного развития как регуляторных функций, так и когнитивной и эмоциональной сфер, соответствующих общей программе психического развития ребенка. Признаки неврологического или соматического неблагополучия отсутствуют или компенсируются на первом году жизни.

Стратегия коррекции (комплексная): формирование функций программирования контроля и регуляции собственной деятельности через игровой компонент с учетом ведущего типа мотивации (психологическая коррекция); коррекция звукопроизношения (логопедическая коррекция); витаминотерапия (наблюдение педиатра).

2. Дисгармонический инфантилизм.

Д и а г н о з: минимальная мозговая дисфункция (ММД); ЗПР соматогенного или конституционального генеза; аффективная неустойчивость; функциональная дислалия (косноязычие).

У детей с дисгармоническим инфантилизмом высокий уровень зрелости когнитивной сферы по сравнению с уровнем развития произвольной регуляции собственной деятельности, мотивационно-волевой и эмоционально-личностной сфер. Наблюдается у них и поведенческий инфантилизм, но при этом отмечаются хронические соматические заболевания или соматическая ослабленность. Достаточно часто проявляется атипичность развития (леворукость). Дети данной категории демонстративны, упрямы, капризны, самооценка их часто неадекватна (завышена или занижена); здесь вероятны проблемы общения со сверстниками. В формировании базовых составляющих психического развития наблюдается диспропорция: опережение формирования пространствен-

ных представлений и познавательного развития в целом и задержание развития произвольности психической активности, базальной системы аффективной регуляции.

Стратегия коррекции (комплексная): гармонизация уровневой системы аффективной регуляции (психологическая коррекция); программа по формированию произвольной регуляции; моторная коррекция (нейропсихологическая коррекция); гармонизация детско-родительских отношений (семейная психотерапия); наблюдение педиатра и профильного врача по соматической направленности.

Диагностика отклоняющегося развития у детей и школьников имеет свою специфику. В специальной литературе она обозначается как *интегративная психологическая диагностика*. В ее основе лежит углубленная диагностика детей, имеющих какие-либо особенности развития (группа риска). Современная психодиагностическая работа с детьми опирается на новые оригинальные технологии обследования различной направленности (клиническая детская психология, нейропсихология детского возраста, психосоматика детского возраста, возрастная психология).

Цель такого комплексного подхода — многоаспектная дифференциация состояния ребенка, а ее результат — психологический диагноз, позволяющий классифицировать актуальное состояние ребенка, спрогнозировать уровень его дальнейшего развития, а также определить условия и формы обучения¹.

Составленная в результате психологической диагностики индивидуальная картина психического состояния ребенка определяет дальнейшую индивидуальную стратегию коррекционной работы с ним. Надо особо отметить, что специальная дифференциальная диагностика с выходом на тип и степень отклонения в развитии ребенка, а также коррекция детей с ЗПР осуществляются квалифицированными психологами и дефектологами в рамках специальных учреждений (специализированных центров, комиссий).

В некоторых случаях первичная гипотеза о задержке психического развития возникает в процессе психодиагностики ребенка в условиях образовательного учреждения. Тогда психолог может включить в дальнейший ход обследования специальные методики, позволяющие определить нижнюю границу возрастного развития или специфические для ЗПР проявления.

Стратегия работы психолога общеобразовательного учреждения (детский сад, школа) должна заключаться в обеспечении кон-

¹ Принципы интегративного подхода в психологической диагностике детей группы риска см.: *Семаго Н. Я., Семаго М. М.* Проблемные дети: основы диагностической и коррекционной работы психолога. — М., 2001. Описание комплексного подхода к оценке лиц с задержкой психического развития см.: *Анастаси А., Урбина С.* Психологическое тестирование. — СПб., 2001.

сультативной помощи и эмоционально-психологической поддержки родителей ребенка, в рекомендации им специального учреждения для его квалифицированного обследования.

В тех случаях, когда состояние ребенка, с точки зрения специалистов, позволяет осуществить его полноценное развитие в массовом образовательном учреждении, психолог совместно с педагогами должен обеспечить такие условия на основе индивидуального-дифференцированного подхода.

Далее рассмотрим верхнюю границу отклоняющегося развития (опережение) на основе понятия «одаренность», которое впервые сформулировал английский психолог и антрополог Ф. Гальтон в середине XIX в.

На сегодняшний день существует несколько вариантов определения одаренности и соответственно несколько подходов к его структуре.

Различие подходов основано на выделении и взаимодействии структурных единиц одаренности (способности, интеллект, креативность), а также на определении центральной роли каждой из них в ее общей структуре.

Так, существует точка зрения, согласно которой центральным компонентом считается творческая активность личности, а креативность как структурный компонент одаренности вообще отрицается (Дж. Танненбаум, А. Маслоу, Д. Б. Богоявленская). Согласно другой позиции, креативность рассматривается как самостоятельный фактор развития, независимый от интеллекта (Дж. Гилфорд, К. Тейлор, Я. А. Пономарев). Д. Векслер, Г. Айзенк, А. Термен отрицали творческий процесс как специфическую форму психической активности, считая, что высокий уровень развития интеллекта предполагает высокий уровень творческих способностей и наоборот.

Рассмотрим базовые характеристики одаренности с различных концептуальных позиций.

Способности — это свойства функциональных систем, реализующих отдельные психические функции с индивидуальной мерой выраженности (В. Д. Шадриков), или индивидуально-психологические особенности, обеспечивающие успешность выполнения деятельности (Б. М. Теплов). Различают *общие способности* (интеллектуальные), обеспечивающие все формы человеческой деятельности, и *специальные способности* (музыкальные, математические и др.), обеспечивающие отдельные виды деятельности. Способности можно также рассматривать в контексте оперирования знаниями: приобретение знаний (обучаемость), преобразование знаний (креативность), применение знаний (интеллект).

Интеллект как относительно устойчивая структура умственных способностей индивида в разных концепциях отождествляется с системой умственных операций, со стилем и стратегией ре-

шения проблем, с индивидуальным подходом к проблемной ситуации, когнитивным стилем. Назовем теоретические подходы к природе и структуре интеллекта: структурно-генетический, когнитивистский, факторно-аналитический. Структурно-генетический подход швейцарского психолога Ж. Пиаже трактует интеллект как высший универсальный способ уравнивания субъекта со средой. Когнитивистский подход рассматривает интеллект как набор когнитивных операций. Факторно-аналитический подход (Ч. Спирмен, Х. Айзенк, С. Барт, Д. Векслер, Ф. Вернон) характеризует интеллект его устойчивыми факторами. Современное понимание интеллекта видит в нем универсальную психическую способность, в основе которой лежит генетически обусловленное свойство нервной системы перерабатывать информацию с определенной скоростью и точностью (Х. Айзенк).

Креативность чаще всего рассматривается как универсальная творческая способность. Являясь основоположником зарубежных исследований креативности, Дж. Гилфорд определил ее параметры. Они состоят в выраженности у человека способности: обнаружения и постановки проблемы, генерирования большого количества идей, продуцирования различных идей (гибкость), нестандартного ответа на раздражители (оригинальность), усовершенствования объекта, решения проблемы (анализ и синтез). На основе факторов креативности Гилфорд разработал тесты для программы исследования способностей (ARP) старшеклассников. Дальнейшие исследования креативности были продолжены Е. П. Торрансом. Он занимался развитием творческих способностей детей (в частности, дошкольников) в процессе учебно-методической работы. В результате последующих исследований креативности у детей 11—12 лет М. Воллах и Н. Коган выявили независимость факторов интеллекта и креативности друг от друга, а также дифференцировали специфические характеристики детей с высоким уровнем интеллекта и креативности, которые в настоящее время легли в основу психологического профиля одаренного ребенка (адекватная самооценка; высокий самоконтроль; внутренняя свобода; ситуативность поведения; высокая социальная адаптация; независимость суждений и действий; высокий психоэнергетический уровень; повышенная познавательная активность; интеллектуальная инициатива; перфекционизм и др.).

Зарубежная психология образования (школьная психология), определяя центральную роль способностей в структуре одаренности, уточняет сферы реализованной или потенциальной успешности одаренных детей: интеллектуальная, академических достижений, творческого или продуктивного мышления, общения и лидерства, художественной деятельности, двигательная (Комитет образования США, 1972).