

П.В. Андреев, Е.М. Кравцова, Е.В. Пятницкая

**ВВЕДЕНИЕ В ПРАКТИЧЕСКУЮ
ПСИХОЛОГИЮ ОБРАЗОВАНИЯ**

Балашов 2013

Андреев П.В., Кравцова Е.М., Пятницкая Е.В.

Введение в практическую психологию образования: Учебное пособие / П.В. Андреев, Е.М. Кравцова, Е.В. Пятницкая. – Балашов, 2013. – 277 с.

В учебном пособии рассмотрены этические, теоретические и практические вопросы, с осмысления которых должен начинаться профессиональный путь психолога. В их числе общие вопросы, связанные с закономерностями профессионального становления психолога, проблемами его совершенствования и самосохранения. Рассмотрены изменения, происходящие в психике психологов под влиянием факторов и условий профессиональной деятельности, основы профессиональной этики. Представлены возрастные аспекты организации практической деятельности психолога образования. Раскрываются основные вопросы психологии развития, характеризуются основные этапы возрастного развития человека. Обоснована специфика коррекционно-развивающей работы в контексте культурно-исторической теории развития ребёнка, рассмотрены основные категории и методологические принципы коррекционной деятельности психолога в образовательном учреждении. Рассмотрены основные принципы построения консультативной практики психологом сферы образования. Учебное пособие предназначено для подготовки студентов-бакалавров очной и заочной форм обучения по направлению 050400 «Психолого-педагогическое образование», профиль подготовки — «Практическая психология образования».

Андреев П.В., Е.М. Кравцова, Е.В. Пятницкая, 2013

ОГЛАВЛЕНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	3
РАЗДЕЛ 1. ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЭТИКИ ПСИХОЛОГА ОБРАЗОВАНИЯ	6
1.1. Проблема профессиональной пригодности и профессиональной компетентности психолога	6
1.2. Соотношение профессионального и личностного развития психолога	10
1.3. Периодизации профессионального развития психолога	14
1.4. Кризисы профессионального развития психолога	19
1.5. Деструкции профессионального развития психолога	22
1.6. Основные направления деятельности практического психолога образования	27
1.7. Этические принципы и аспекты деятельности психолога	29
1.8. Проблема «модели специалиста» и индивидуальный стиль деятельности психолога	35
ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОПРОВЕРКИ	43
СПИСОК РЕКОМЕНДУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	44
РАЗДЕЛ 2. ОСНОВЫ ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ И ВОЗРАСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ	45
2.1. Характеристика психологии развития как науки	45
2.2. История становления психологии развития как научной дисциплины	48
2.3. Подходы к проблеме психического развития детей в основных психологических школах	66
2.4. Методы исследования в психологии развития	74
2.5. Основные понятия психологии развития	78
2.6. Периодизации возрастного развития человека	84
2.7. Психология ребенка в младенческом возрасте (0-1 год)	97
2.8. Психология детей раннего (от 1 года до 3 лет) и дошкольного возраста (от 3 до 7 лет)	104
2.9. Психология детей младшего школьного возраста (от 7 до 11 лет)	117
2.10. Психология подросткового возраста (11-17 лет)	122
2.11. Психологические проблемы зрелых возрастов	130
ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОПРОВЕРКИ	135
СПИСОК РЕКОМЕНДУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	137
РАЗДЕЛ 3. ПСИХОЛОГО - ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ	139
3.1. Понятие «психолого-педагогическая коррекция»	139
3.2. Отличие психолого-педагогической коррекции от психотерапии, консультирования и обучения	145
3.3. История развития коррекционной практики	147
3.4. Теоретическое обоснование психолого-педагогической коррекционной работы	150
3.5. Методологические принципы психолого-педагогической коррекционной работы	153
3.6. Виды психолого-педагогической коррекции	156
3.7. Психокоррекционные программы: виды, основные требования к составлению, принципы разработки, оценка эффективности	161
3.8. Отчетная документация по психолого-педагогической коррекции	164
3.9. Требования к психологу, осуществляющему психокоррекционные мероприятия	165
3.10. Коррекционно-развивающие игры	168
3.11. Коррекционное игровое взаимодействие в «тройках»	172
3.12. Групповой коррекционно-развивающий тренинг	175
3.13. Коррекционная сказка	178
ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОПРОВЕРКИ	181
СПИСОК РЕКОМЕНДУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	182
РАЗДЕЛ 4. ОСНОВЫ КОНСУЛЬТАТИВНОЙ ПСИХОЛОГИИ	
4.1. Понятие о консультативной психологии и психологическом консультировании	187
4.2. Этические принципы психологического консультирования	192
4.3. Структура процесса психологического консультирования	195
4.4. Позиции психолога и клиента в процессе консультирования	207
4.5. Первичная консультация	213

4.6. Консультативный контакт.....	224
4.7. Терапевтический климат. Физические компоненты терапевтического климата.....	226
4.8. Установление и поддержание консультативного контакта с клиентом.....	230
4.9. Вербальные коммуникативные техники в консультативной беседе.....	237
4.10. Завершение отношений консультирования.....	246
4.11. Психологические защиты в консультативном процессе.....	257
4.12. Навыки практического психолога.....	267
ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОПРОВЕРКИ	275
СПИСОК РЕКОМЕНДУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	275
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	277

Саратовский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского

ПРЕДИСЛОВИЕ

Выбор профессии – один из важнейших моментов на жизненном пути личности. Каждый человек должен хорошо представлять себе, насколько выбранная им профессиональная сфера соответствует его склонностям, способностям и интересам. Является ли он пригодным к выполнению выбранной деятельности, а может это его «призвание»? Поэтому этот выбор должен быть осознанным.

Профессиональное самоопределение сегодня, с одной стороны, сложный, многомерный и многоступенчатый процесс, включающий осознание запросов общества на данный вид профессиональной деятельности, баланс своих предпочтений, интересов, склонностей, потребностей и принятие решений на личностном уровне, процесс формирования индивидуального жизненного и в будущем профессионального стилей. С другой стороны, для окончательного осознанного профессионального самоопределения, важны качество получаемых знаний и умений, которые приобретаются в результате длительного специального обучения и опыта практической работы. Этой цели и служит создание данного пособия, которое знакомит будущих бакалавров с основами профессионального становления и деятельности практического психолога образования.

Проблема современной системы образования связана с большим количеством инновационных «экспериментов» и технологий, что, увы, не всегда благоприятно для развития детей. Психокоррекция становится одним из главных направлений деятельности образовательного учреждения. При создании пособия возникла необходимость обоснования специфики психолого-педагогической коррекции в контексте деятельностной парадигмы современной психологической практики. Содержание материала отражает теоретико-методологический аспект организации коррекционной работы как формы совместной профессиональной деятельности педагога, психолога и родителей по исправлению нарушений психического развития детей и созданию оптимальных условий гармоничного психического и личностного развития каждого ребенка в образовательном учреждении и семье. Раскрывается возрастная специфика организации коррекционной практической работы, даётся содержание основных этапов психического развития детей.

Учебное пособие состоит из четырех глав. Первая глава раскрывает специфику и содержание профессиональной деятельности психолога. Анализируется проблема профессиональной компетентности и профессиональной пригодности, прослеживается динамика профессионального развития психологов, выделяются кризисные периоды, предлагаются пути профилактики и преодоления кризисных состояний. А также рассматриваются причины и факторы профессиональных деформаций

и рисков практической работы психолога, этические принципы его деятельности и др.

Во второй главе раскрывается содержание основных понятий психологии развития, методов исследования в психологии развития, история становления психологии развития как самостоятельной научной дисциплины, подходы зарубежных и отечественных исследователей по проблеме психического развития человека. Представлены характеристики основных возрастных этапов развития человека.

Третья глава посвящена рассмотрению подходов к определению содержания коррекционной практики в отечественной и зарубежной психологических школах, уточняются понятие «психолого-педагогическая коррекция» и методологические принципы коррекционной деятельности. Дается анализ видов коррекции, правила разработки психолого-педагогических коррекционных программ, анализируются требования к психологу, осуществляющему коррекционные воздействия, рассматриваются некоторые методы, применяемые в коррекционной практике.

В четвертой главе раскрывается содержание понятий «консультативная психология» и «психологическое консультирование», рассматриваются этические принципы психологического консультирования. Представлена структура процесса психологического консультирования, анализируются позиции психолога и клиента в процессе консультирования, рассматриваются техники работы психолога.

Учебное пособие разработано в соответствии с требованиями Государственного образовательного стандарта по направлению бакалавриата 050400 – «Практическая психология образования».

РАЗДЕЛ 1. ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЭТИКИ ПСИХОЛОГА ОБРАЗОВАНИЯ

1.1. Проблема профессиональной пригодности и профессиональной компетентности психолога

Для выполнения какой-либо профессиональной деятельности специалист должен быть наделён определёнными психологическими качествами, умениями и навыками, необходимыми для выбранной профессии.

Массовое сознание наделяет специалиста-психолога некоторыми мифическими характеристиками. Долгое время существовали и бытуют до сих пор предубеждения о психологии в целом как о научном и практическом направлении. Например, психология – это наука, всё знающая о человеке и его душе, а психолог – человек «видящий людей насквозь»; или, психолог – человек, умеющий управлять поведением, чувствами, мыслями других, специально этому обученный и владеющий соответствующими техниками; а также, психолог – человек, досконально знающий самого себя и владеющий собой в любых обстоятельствах и мн. др.

В связи с этой проблемой целесообразно обозначить существенные различия между житейской и научной психологией, описанные Ю.Б. Гиппенрейтер. Житейские знания, в первую очередь, связаны с переживаниями, полученным опытом и знаниями из конкретных ситуаций, а научная психология стремится к обобщённому знанию, основанному на выявлении общих закономерностей жизни и поведения людей, полученному в результате специальных исследований и экспериментов. Поэтому, житейские знания носят интуитивный характер, а психология научно объясняет психические явления, её фактический материал систематизирован и обобщён.

Исходя из вышесказанного, можно выделить *отличия между психологом-любителем и психологом-профессионалом*. Последний имеет теоретическую подготовку, в которой знания систематизированы и соотнесены с другими знаниями, т.е. имеет высшее психологическое образование и документ, подтверждающий это. Профессионал опирается на метод научного познания и использует в своей работе специальные психологические средства (методики, процедуры, техники) при получении необходимой психологической информации, а не на житейский опыт и интуицию; он ответственен за результаты своей профессиональной деятельности и способен формировать чувство ответственности у клиентов; активно поддерживает связь со своими коллегами; обязательно руководствуется этическими нормами психологической профессиональной деятельности; способен к осмысленному профессиональному развитию и саморазвитию; много уделяет внимания своему психическому и физическому здоровью и т.д.

Не каждый желающий получить психологическое образование и в дальнейшем работу по специальности является пригодным быть психологом.

Профессиональная пригодность – это совокупность психологических и психофизиологических особенностей человека, специальных знаний, умений и навыков, которые необходимы и достаточны для достижения им общественно приемлемой эффективности труда. Профессиональная пригодность хоть и динамическое образование, которое складывается в ходе самой профессиональной деятельности человека, однако, включает в себя профессиональные способности, зависит от мотивации, полученных знаний и умений, свойств темперамента и особенностей характера, психических состояний и общей удовлетворённости профессиональным трудом. Выделяют четыре степени профессиональной пригодности: не пригодность, годность к профессии, соответствие данной области деятельности, призвание.

Л.А. Григорович указывает на два вида профпригодности: *абсолютную* (человек соответствует жёстким требованиям профессии) и *относительную* (соответствие общим требованиям профессии). Только освоив необходимые умения и навыки профессиональной деятельности, поняв её суть и содержание, приспособившись к профессии, выработав индивидуальный стиль деятельности, психолог может размышлять о своём призвании. Таким образом, **профессиональное призвание** – это влечение к какой-либо профессии, тонкое чувство специфики её содержания, опирающиеся на знание о ее предназначении, а также осознание своих возможностей овладения этой профессией и успешного её выполнения, потенциальных и реальных способностей, профессионально важных личностных качеств.

Профессиональные способности – это индивидуально-психологические свойства личности, которые отличают ее от других, отвечают требованиям данной профессии, являются условием успешного выполнения профессиональной деятельности. Общие способности наполняются профессиональным содержанием и таким образом превращаются в профессиональные. Анализ данных, полученных на разных профессиях, позволил выделить четыре этапа в формировании профессиональных способностей при овладении профессией (Шадриков В. Д.): вхождение в деятельность; первичная профессионализация; стабилизация; вторичная профессионализация.

На **первом этапе** студент-психолог осваивает деятельность по инструкции, не имея собственного опыта. Система профессиональных способностей у него еще не сформирована. Ведущим профессионально важным качеством является долговременная память и ряд специальных профессионально-важных качеств, число которых очень ограничено.

На **втором этапе**, по мере приобретения индивидуального опыта, у будущего психолога происходит развитие ведущих профессионально-важных качеств первого этапа. При этом возрастает роль тех профессиональных качеств, которые отвечают за прием информации.

На **этапе стабилизации** профессиональные способности, отвечающие за прием и переработку информации, выступают на первый план, в то время как часть профессиональных способностей выпадает из структур профессионально-важных качеств. При этом в количественном плане эти качества могут оставаться на высоком уровне. На этом этапе деятельность начинает реализовываться субъектом в индивидуальном способе ее выполнения. Он обращает больше внимания на прогнозирование и планирование деятельности по сравнению с ее исполнительской частью.

Наконец, на **последнем этапе** происходит смена профессионально-важных качеств. Психолог переходит от системы профессиональных способностей, реализующих деятельность до накопления профессионального опыта, к системе профессионально-важных качеств, основанной на личном опыте.

В психологической литературе под **профессионально важными качествами** принято понимать любые качества субъекта, включенные в процесс деятельности и обеспечивающие эффективность ее выполнения по параметрам производительности, качества труда и надежности. С этой точки зрения профессионально важными качествами могут выступать свойства нервной системы, психических процессов, личностные особенности, характеристики направленности, знания и убеждения (Шадриков В. Д.).

В отличие от формирования профессиональных способностей в процессе овладения деятельностью, развитие личностных особенностей под влиянием профессии изучено менее подробно. Установлено, что в процессе профессионализации изменяются многие свойства личности, отмечено изменение наиболее стабильных её характеристик, таких как свойства темперамента, эмоциональная реактивность и др. Например, тревожность повышается на начальных этапах профессионального развития, затем снижается, при стаже от трех до пяти лет она становится неадекватно низкой и затем вновь повышается до оптимального для данной деятельности уровня (Грановская Р. М.).

Развитие личностных особенностей при овладении профессией и ее осуществлении зависит от специфики труда. Развитие личностных особенностей в процессе профессионализации может идти не только за счет «непосредственного» приспособления личности к профессии, но и за счет «компенсаторного» профессионального приспособления. Это означает, что субъект под влиянием требований профессии может с помощью волевых усилий преодолеть в себе определенные личностные черты, которые мешают выполнению деятельности.

Психологическая профессия предъявляет особые требования к личности профессионала. Психолог должен обладать такими личностными характеристиками, которые позволили бы ему заботиться о создании максимально благоприятных условий для развития самосознания, осуществлений личностных изменений. Это, прежде всего, способность концентрироваться на клиенте, иметь желание и профессиональные

возможности ему помочь; открытость к отличным от собственных взглядам и суждениям, гибкость и терпимость; эмпатичность, восприимчивость, способность создавать атмосферу эмоционального комфорта; аутентичность поведения - способность предъявлять подлинные эмоции, чувства и переживания; энтузиазм и оптимизм, вера в способности клиента к изменению и развитию; уравновешенность, терпимость к фрустрации и неопределённости, высокий уровень саморегуляции; уверенность в себе, позитивное самоотношение, адекватная самооценка, осознание собственных конфликтных областей, мотивов; богатое воображение, интуиция; высокий уровень интеллекта и другие.

Е.А. Корсунский описал десять интегративных блоков личностных и профессионально важных качеств, необходимых психологу для успешной профессиональной деятельности.

Когнитивные качества психолога: рефлексия, общекультурные и профессиональные знания, понимание внутреннего мира человека, интуиция, гибкость, самостоятельность, критичность, способность прогнозировать поведение человека, социальный интеллект и др.

Рефлексивно-перцептивные качества психолога: психологическая наблюдательность, адекватность восприятия себя и других людей, способность расшифровывать невербальные реакции человека, адекватность первого впечатления и др.

Профессиональная компетентность психолога подразумевает профессиональную образованность, профессиональные умения и навыки, владение большим объёмом профессиональных ситуаций, осознание границ собственной компетентности и др.

Волевые качества психолога включают ответственность, уверенность в себе, сдержанность, способность к самоконтролю и саморегуляции поведения, способность противостоять внешнему давлению, самоорганизованность, смелость и др.

Блок **ценностно-смысловых качеств психолога** включает гуманистическую направленность, этические принципы, совесть, профессиональный такт, мотивационно-смысловые установки, профессиональную направленность, осознание ценности человеческой личности и др.

В **поведенческие качества психолога** входят: творческий характер деятельности психолога, гибкость и адекватность поведения, способность быстро принимать нестандартные решения, владеть собой в любой ситуации, саморегуляция поведения, терпимость к фрустрациям и неопределённости, способность схватывать ситуацию в целом и др.

Блок **эмоциональных качеств психолога** включает: эмпатию, толерантность, желание помогать людям, эмоциональную стабильность, доброжелательность, устойчивость к стрессу и др.

Психологическая культура психолога включает в себя духовность, психологическую грамотность, рефлексивные способности, регулятивную культуру и т.д.

Коммуникативные качества психолога – это умение слушать и слышать другого, коммуникативные качества речи, готовность к контактам, умение поддерживать контакты, владение способами влияния на людей, способность к самопрезентации, готовность к принятию позиции другого и т.д.

Профессиональная идентичность психолога складывается из профессионального самосознания, профессионального самоопределения, личностной идентичности, самопринятия, самоуважения¹. Таким образом, можно отметить многообразие и разносторонность требований к личности психолога-профессионала.

Следует также различать понятия «специалист» и «профессионал». **Специалист** – это профессионально компетентный работник, обладающий необходимыми для качественного и производительного выполнения труда знаниями, умениями, качествами, опытом и индивидуальным стилем деятельности. **Профессионал** – работник, обладающий помимо знаний, умений, качеств и опыта также определенной компетенцией, способностью к самоорганизации, ответственностью и профессиональной надежностью; он способен обнаружить проблему, сформулировать профессиональную задачу и найти способ ее решения, проявляя надситуативную активность и внося тем самым свой вклад в развитие психологической профессии.

Профессиональная компетентность включает следующие компоненты: *специальная компетентность* (профессиональное сознание, мышление, интуиция; профессиональный рост, мастерство; высокая эффективность и стабильная результативность труда и др.), *социальная компетентность* (отнесение себя к профессиональной общности; владение нормами профессионального общения; социальная ответственность за последствия своих профессиональных действий и др.), *личностная компетентность* (устойчивость профессиональной мотивации, позитивная Я-концепция, гибкое компенсаторное приспособление, самостоятельность при постановке и решении профессиональных задач и др.), *индивидуальная компетентность* (целостное профессиональное самосознание, индивидуальный стиль деятельности, саморазвитие профессиональных способностей, принятие себя как профессионала и др.).

1.2. Соотношение профессионального и личностного развития психолога

В отечественной психологии методологической основой изучения проблемы развития личности профессионала стали системный и субъектно-

¹ Локалова, Н.П. Психология. Введение в профессию / Н.П. Локалова. – СПб.: Питер, 2010. – С.82 - 84.

деятельностный подходы, освещённые в работах Б. Г. Ананьева, В. Н. Мясищева, А. Н. Леонтьева, Б. Ф. Ломова, К. А. Абульхановой-Славской, А. В. Брушлинского, В. Д. Шадрикова и др. В исследованиях этих авторов успешное становление профессионала, обеспечивающее эффективность профессиональной деятельности, рассматривается как часть общего развития личности.

Общепсихологическая сущность этой проблемы сводится к двум положениям: развитие личности происходит в деятельности; личность проявляется в профессии. Таким образом, становление человека как профессионала неотделимо от его развития как личности.

Л. М. Митина, исследуя личностное и профессиональное развитие, пришла к выводу об их единстве, где фактором развития является внутренняя среда личности, ее активность и потребность в самореализации. Но при этом соотношение личностного и профессионального развития имеет «неравновесную целостность». На начальных этапах профессионального образования источником профессионального развития является уровень личностного развития. На последующих стадиях профессиональное развитие начинает доминировать над личностным.

Влияние личности на профессиональное развитие может расцениваться как позитивное (выбор профессии, обеспечение профессиональной адаптации, стимуляция профессионального творчества и развитие профессионального мастерства) и в то же время как негативное, препятствующее становлению личности профессионала (отсутствие позитивной мотивации деятельности, наличие личностных качеств, мешающих профессиональной деятельности). С другой стороны, профессиональная деятельность также влияет на личность, заставляя ее приспособлять те или иные личностные компоненты к своеобразным условиям профессиональной деятельности, требованиям профессии. Результат этого влияния также может быть как позитивным (успехи в профессии «окрыляют» личность, стимулируют ее развитие, расширяют границы профессиональных возможностей), так и негативным (профессиональные деформации личности).

Развитие личности профессионала предполагает определенную динамику ее свойств и качеств, представленных в виде «приращений» личности. В профессиональной деятельности изменения личности происходят особенно интенсивно, поскольку она концентрирует в себе основную активность субъекта.

Изменения могут происходить в разных психологических сферах личности: мотивационной, когнитивной, эмоционально-волевой, поведенческой, проявляться в различных элементах структуры личности. Эти изменения неоднородны и гетерохронны. Наиболее стабильными считаются психофизиологические свойства и качества: характеристики темперамента, экстра-интроверсия, нейротизм, эмоциональная реактивность (И.С. Кон).

Собственно личностные качества демонстрируют большую изменчивость (например, самооценка).

Динамика личности в процессе профессионально-личностного развития может зависеть также от этапа профессионализации субъекта деятельности и от его возраста. Здесь необходимо учитывать, что отдельные возрастные периоды особенно сенситивны к овладению определенными видами профессиональной деятельности.

Главным условием профессионального развития личности является переход на более высокий уровень профессионального самосознания. *Профессиональное самосознание личности* – это важнейшая (системообразующая) психологическая подструктура личности специалиста и ведущее условие его профессионального развития. Понятие «профессиональное самосознание» является подчиненным по отношению к понятию «самосознание личности», определяемому как динамическая система представлений человека о самом себе, осознании им своих физических, интеллектуальных и других качеств, самооценка этих качеств, а также субъективное восприятие влияющих на данную личность внешних факторов (Л.М. Митина). Под самосознанием многие исследователи понимают также процесс самопознания и самоотношения. Для обозначения самосознания в литературе часто используются термины «Я-образ» и «Я-концепция».

Профессиональное самосознание - сложное личностное образование, формирующееся под влиянием профессиональной среды и активного преобразования себя как субъекта профессиональной деятельности. Е.А. Климов исследовал структуру профессионального самосознания и выделил следующие компоненты:

- 1) сознание своей принадлежности к определенной профессии;
- 2) представление о степени своего соответствия профессиональным эталонам, о своем месте в системе профессиональных ролей, статуса;
- 3) знание своих сильных и слабых сторон, путей совершенствования, стилей в работе и проблемных зон и т.п. Основными **источниками развития** профессионального самосознания личности является его собственная профессиональная деятельность и профессиональное общение.

В качестве **движущих сил** профессионального развития личности выступает процесс разрешения противоречий.

Выделяют **внутриличностные противоречия** как субъективно переживаемые рассогласования тех или иных тенденций в самосознании личности (оценок притязаний, установок, интересов). Логика развития внутриличностных противоречий предполагает последовательное прохождение ряда этапов: возникновение противоречия, борьба противоречащих тенденций, затем переход к новой системе посредством, чаще всего, ее роста и усложнения (конструктивный вариант). Применительно к профессиональной сфере жизнедеятельности, развитие личности детерминировано разрешением таких противоречий, как: 1)

противоречия между содержанием, условиями, средствами профессиональной деятельности, предъявляющими соответствующие требования к субъекту деятельности, и объективно имеющимся уровнем развития свойств и качеств, способностей и операциональной сферы личности; 2) степень рассогласования между эталонной моделью личностной и профессиональной структуры профессионала («идеальный» образ профессионала), которую строит субъект на каждом этапе профессионализации, и реальным образом «Я-профессионал», который мотивирует выработку у субъекта профессиональной деятельности стратегий приближения к эталонной модели, что способствует формированию установок и побудительных сил к совершенствованию психологической структуры личности.

На разных стадиях становления профессионала профессионально-личностное развитие детерминировано противоречиями, разными по уровню, содержанию и результату их влияния на личность (Э.Ф. Зеер, Л.М. Митина и др.). Так, на стадии профессионализации основным является противоречие между Я-действующим и Я-отраженным в профессии, обусловленное потребностью специалиста в развитии карьеры. На стадии профессионального мастерства возникает противоречие между потребностью личности в профессиональной самореализации и психологическим содержанием и технологическими возможностями профессиональной деятельности (Я-профессиональное, Я-потенциальное). Таким образом, на начальных стадиях профессионального становления его движущими силами выступают противоречия между внешними и внутренними факторами, на последующих стадиях - внутренние противоречия личности специалиста, профессионала.

Таким образом, личность - это субъект социальных отношений и активной деятельности, наделенный свойствами, качествами, способностями, позволяющими реализовать себя.

Соотношение личностного и профессионального развития человека можно представить как взаимосвязанный и взаимовлияющий процесс. Личностное самоопределение формируется раньше профессионального, и на его основе складываются требования к профессии. Профессиональное самоопределение уточняется в зависимости от индивидуально-психологических особенностей, природных способностей, возраста. Затем критерии профессионализма влияют на критерии оценки личности, возможна переоценка отношения к себе как к личности. По мере достижения высоких уровней профессиональной деятельности и успехов в ней у человека возникает общая мотивация, актуализируются индивидуальные способности, возрастает уровень притязаний, профессия начинает влиять на все сферы психики и личности в целом. Характер межличностных отношений, в которые вступает человек в процессе трудовой деятельности, влияет на личностное развитие и на шлифовку человека как профессионала. Вид профессии может определять личность человека, общие профессиональные

цели, похожие способы действий, условия труда и быта внутри профессионального сообщества определяют сходство профессионалов, формируют у них общие по содержанию интересы, установки, манеру общения (социально-профессиональный тип личности) и т.д. и т.п.

Итак, **профессионализация** – это целостный непрерывный процесс, который начинается с момента выбора профессии (профессиональное самоопределение), длится в течение всей профессиональной жизни человека и завершается при прекращении этой деятельности. На этот процесс могут оказывать влияние многие факторы, среди которых можно выделить внешние и внутренние.

К **внешним факторам**, детерминирующим профессионализацию личности, относят социально-экономические условия, содержание ведущей учебно-профессиональной и профессиональной деятельности, технологический уровень деятельности, систему стимулирования профессионального роста, а так же случайные обстоятельства и жизненно важные события.

К **внутренним факторам** можно отнести биологические и физиологические особенности самого человека, его социально-профессиональную активность, мотивы и смыслы профессиональной деятельности, потребности в реализации своего профессионально-психологического потенциала, переживание профессиональных кризисов и их исходы и многое другое. Однако, только благодаря собственной активности, направленной на самосовершенствование и самоосуществление, личность становится способной перейти на другой качественный уровень своего профессионального развития.

Многие авторы, среди которых Э. Ф. Зеер, А. К. Маркова, Е. А. Климов и другие, предлагают определять этот процесс как **профессиональное становление личности**. Становление всегда прогрессивно, предполагает потребность в развитии, возможность и реальность её удовлетворения, а также потребность в профессиональном самосохранении (Э. Ф. Зеер).

1.3. Периодизации профессионального развития психолога

В течение профессионализации у человека меняются жизненные и профессиональные планы, происходит смена его ведущей деятельности, перестройка структур личности. Поэтому возникает необходимость разделения данного процесса на периоды или стадии. Разные авторы предлагают разные критерии для выделения стадий в непрерывном процессе профессионализации. Итак, **периодизация профессионального развития** – это принцип рассмотрения профессионального развития в онтогенезе, основанный на выделении качественно отличающихся ступеней (стадий).

Д. Сьюпер описал процесс формирования профессиональной Я-концепции, выделив в нем 5 этапов.

1 этап – **этап роста** (от рождения до 14 лет) – ребёнок проигрывает различные социальные роли, в том числе и профессиональные, пробует себя в различных видах деятельности, проясняет свои предпочтения, формирует интересы, способные повлиять на дальнейший профессиональный выбор; его Я-концепция развивается через идентичность со значимым взрослым.

2 этап – **этап исследования** (от 15 до 24 лет) – человек пытается разобраться и определиться в своих потребностях, интересах, ценностях, способностях и возможностях; осуществляет выбор профессии и начинает её осваивать.

3 этап – **этап упрочения карьеры** (от 25 до 44 лет) – личность стремится занять прочное положение в выбранной профессии, обеспечить в найденном профессиональном поле устойчивую личную позицию, приобретает мастерство и профессиональный статус.

4 этап – **этап сохранения достигнутого** (от 45 до 64 лет) – у человека преобладает тенденция сохранить достигнутое карьерное положение в рамках найденного профессионального поля.

5 этап – **этап спада** (после 65 лет) – спад физических и умственных возможностей; человек либо сокращает профессиональную нагрузку, либо вообще прекращает профессиональную деятельность, у него появляется потребность передавать свой опыт, освоение новой профессиональной роли наставника, эксперта.

Периодизация профессионального развития личности **А. А. Трущевой** включает 4 этапа. Первый этап **формирования профессиональных намерений** включает осознание необходимости профессиональной подготовленности, формирование первичных социальных целей и путей их достижения и т.д.

Второй этап – **подготовка** на *психологическом* (оценка личностью своих возможностей, способностей, интересов; развития профессионально важных качеств), *интеллектуальном* (приобретение теоретических знаний, практических умений и навыков) и *социальном* (социальный статус, оценка личностью востребованности и престижности профессии, её оплачиваемости) уровнях.

Третий этап – этап **профессионализации** (вхождение и освоение профессии, развитие свойств и качеств личности для квалифицированного выполнения профессиональной деятельности).

Четвёртый этап **мастерства** (творческое выполнение деятельности, индивидуальный стиль деятельности, профессиональное совершенствование личности).

Е. А. Климов выделил следующие стадии: **предигры** (освоение функций восприятия, движения, речи; приобретение простейших правил поведения и моральных оценок), **игры** (овладение основными «смыслами» человеческой деятельности, а также знакомство с конкретными профессиями), **овладения учебной деятельностью** (развитие функций самоконтроля, самоанализа, способности планировать свою деятельность и

т.п.), **оптации** (подготовка к жизни, труду, сознательное и ответственное планирование и выбор профессионального пути), **адепта** (профессиональная подготовка), **адапганта** (вхождение в профессию после завершения профессионального обучения, привыкание к ней), **интернала** (вхождение в профессию в качестве полноценного коллеги, способного стабильно работать, приобретение профессионального опыта), **мастерства** (квалифицированное выполнение трудовой деятельности), **авторитета** (достижение профессионалом высокой квалификации), **наставничества** (передача профессионалом своего опыта).

Периодизация становления мастерства **А. К. Марковой** включает следующие стадии: допрофессионализма, профессионализма, суперпрофессионализма, послепрофессионализма. На **стадии допрофессионализма** человек осуществляет некоторую работу, ещё не обладая качествами, свойственными профессионалу, не овладев нормами и правилами профессии, не достигнув в труде высоких и творческих результатов. На **стадии профессионализма** личность последовательно овладевает качествами профессионала, формируя навыки профессиональной деятельности. По мере развития мотивационной сферы, целеполагания, человек всё более сознательно повышает своё профессиональное мастерство, осознавая при этом себя в профессии, развивая себя средствами профессии. На **стадии суперпрофессионализма** профессиональная деятельность характеризуется высокими результатами и творческими успехами. Происходит творческое обогащение профессии своим личным вкладом. На **стадии послепрофессионализма** специалист может оказаться наставником, экспертом в своей сфере, обретает новые грани профессионализма, состоящие в помощи другим людям и их духовном обогащении.

А.К. Маркова выделяет такой вариант развития как **непрофессионализм** (псевдопрофессионализм), который характеризуется отсутствием необходимых для профессии знаний и умений в сфере деятельности.

Э. Ф. Зеер выделил следующие стадии профессионального становления личности: аморфной оптации, оптации, профессиональной подготовки, профессиональной адаптации, первичной профессионализации, вторичной профессионализации, профессионального мастерства.

На **стадии оптации** (14 – 16 лет) у подростка есть знания о мире профессий, представления о желаемой профессии. У него происходит переоценка учебной деятельности в зависимости от профессиональных намерений, изменяется мотивация. Учёба в старших классах приобретает профессионально ориентированный характер. Происходит смена ведущей деятельности с учебно-познавательной на учебно-профессиональную. Изменяется социальная ситуация, в которой столкновение желаемого будущего и реального настоящего и приобретает характер *кризиса учебно-профессиональной ориентации*. Ядром кризиса является необходимость выбора способа получения профессионального образования или

профессиональной подготовки. Подростку необходима ориентация на профессиональное поле, а не на профессиональную деятельность. Переживание кризиса, рефлексия своих возможностей приводят к коррекции профессиональных намерений, «Я – концепции» личности взрослеющего человека. При деструктивном разрешении кризиса – выпадение из нормальной социальной сферы, попадание в асоциальные группы как компенсация переживания своей неполноценности, отторгнутости, ненужности.

На **стадии профессиональной подготовки** у личности появляются разочарования в получаемой профессии. Недовольство отдельными учебными предметами, сомнения в правильности профессионального выбора снижают мотивацию, падает интерес к учёбе (вялотекущий *кризис профессионального выбора*). Увеличение профессиональной направленности учебных дисциплин снижает неудовлетворённость.

На **стадии профессиональной адаптации** возникает новая социальная ситуация – новый коллектив, другая иерархическая система производственных отношений, новые социально-профессиональные ценности, иная социальная роль. Адаптация вызывает большие трудности, однако, основная причина кризиса – несовпадение реальной профессиональной жизни со сформировавшимися у личности представлениями и ожиданиями (*кризис профессиональных ожиданий*). Кризис проявляется в неудовлетворённости организацией труда, его содержанием, должностными обязанностями, условиями работы и зарплатой. Человек либо активизирует профессиональные усилия по скорейшей адаптации, либо увольняется, меняет специальность, неадекватно, некачественно выполняет профессиональные функции.

На **стадии первичной профессионализации** специалист освоил и продуктивно выполняет нормативно-одобряемую деятельность, определил свой социально-профессиональный статус в иерархии производственных отношений. Динамика прошлого опыта, инерция профессионального развития, потребность в самоутверждении вызывают протест, неудовлетворённость профессиональной жизнью. Осознанно или неосознанно личность начинает испытывать потребность в профессиональном росте, в карьере. При отсутствии перспектив она испытывает дискомфорт, психическую напряжённость, появляются мысли о возможном увольнении, смене профессии (*кризис профессионального роста*).

Высококачественное и высокопроизводительное выполнение профессиональной деятельности начинается на **стадии вторичной профессионализации**. Специалист становится профессионалом, его деятельность характеризуется индивидуальным стилем и элементами творчества, он приобретает профессиональную позицию и устойчивую профессиональную самооценку. Личность перерастает свою профессию, у неё усиливается неудовлетворённость собой, своим профессиональным положением. Противоречия между желаемой карьерой и её реальными

перспективами приводят её к развитию *кризиса профессиональной карьеры*. Профессионал проводит ревизию «Я – концепции», корректирует производственные отношения, прорабатывает альтернативные сценарии дальнейшей карьеры, иногда принимает решения об увольнении и освоении новой специальности.

На **стадии мастерства** личность находится на творческом уровне выполнения профессиональной деятельности. Профессиональная самоактуализация приводит к неудовлетворённости собой, окружающими людьми (*кризис нереализованных возможностей, «бунт против себя»*). При продуктивном выходе из кризиса – новаторство, сверхнормативная активность. Либо увольнение, конфликты, профессиональный цинизм, алкоголизм, создание новой семьи, депрессия.

Необходимость усвоения новой социальной роли и поведения появляется на **стадии утраты профессиональной деятельности (пенсия)**. У человека происходит сужение социально-профессионального поля и контактов, финансовых возможностей. Острота переживания *кризиса утраты профессиональной деятельности* зависит от характера его трудовой деятельности. Работники умственного труда переживают его тяжелее. Большое значение при этом имеет семейное положение, состояние здоровья.

На **стадии социально-психологического старения** происходит ослабление интеллектуальных процессов человека, повышение или снижение его эмоциональных переживаний, снижение темпа психической деятельности, погруженность в прошлое, отрицательное отношение к нововведениям. Неудачно прожитая жизнь завершается страхом смерти, жалобами на окружающих, упущенные возможности (*кризис социально-психологической адекватности*). Человеку требуется подтверждение своей полезности, нужности, приложение накопленного опыта. Главное на этой стадии – активная деятельность и жизнь.

Периодизации профессионального развития психологов описали **И. В. Вачков, И. Б. Гриншпун, Н. С. Пряжников**, выделив восторженно-романтический этап, этапы самоутверждения, первых разочарований, начала самостоятельного решения психологических проблем, первых попыток работать по-новому, импровизации и профессионального творчества. Анализируя процесс профессионального становления психологов на разных возрастных этапах, эти же авторы предложили рассмотреть еще одну возможную периодизацию. Первоначально психолог ориентируется на имеющиеся традиционные проблемы психологии (для теоретиков) или на проблемы обслуживаемых клиентов (для практиков). Главное – показать способность решать эти проблемы. На следующем этапе развития к нему приходит понимание, что эффективность исследований или эффективность практической помощи зависит от методов работы (возможны модификации и их самостоятельное проектирование). На третьем этапе психолог все больше начинает опираться на свою интуицию и мировоззренческую позицию, задумывается о своей личности и смысле профессиональной деятельности.

Последний этап знаменуется размышлениями о своей «миссии», «предназначении», «призвании».

1.4. Кризисы профессионального становления психолога

Профессиональное становление личности – это процесс прогрессивного изменения личности под влиянием социальных воздействий, профессиональной деятельности и собственной активности, направленной на самосовершенствование и самоосуществление; оно обязательно предполагает потребность в развитии и саморазвитии, возможность и реальность ее удовлетворения, а также потребность в профессиональном самосохранении (Э.Ф. Зеер).

Как всякий развивающийся процесс, профессиональное становление сопровождается деструктивными изменениями: кризисами, стагнацией и деформациями личности. Эти деструктивные изменения обуславливают прерывность и гетерохронность (неравномерность) профессионального развития личности. Противоречия в развитии приводят к кризисам (между личностью и внешними условиями жизнедеятельности, внутриличностным).

Существуют два возможных исхода кризисов профессионального развития: конструктивный и деструктивный. А. К. Маркова выделила **противоречивые тенденции** в развитии, приводящие к кризису, среди которых противоречия между саморазвитием и самосохранением в профессии; противостояния результатов и процесса труда (несовпадение объективного результата и его психологической цены); несогласованность становления разных видов компетентности; неравномерность освоения отдельных действий и целостной структуры профессиональной деятельности и т.д.

Кризисы бывают **нормативными** (возрастные кризисы - психического развития и профессионального становления) и **ненормативными** (жизненные кризисы – критические и невротические). Э. Ф. Зеер выделяет основные **факторы** кризисов профессионального становления: сверхнормативная активность как следствие неудовлетворенности своим положением, статусом; возрастные психофизиологические изменения; вступление в новую должность; полная поглощенность профессиональной деятельностью, изменения в жизнедеятельности и т.д. Можно выделить основные **фазы** кризисов профессионального становления: предкритическая, критическая, посткритическая. Предкритическая фаза переживания психологом профессионального кризиса характеризуется тем, что он ещё не осознаёт наличие проблемы, но уже ощущает дискомфорт в профессиональной деятельности. Это проявляется в раздражительности, недовольстве, нестабильности результатов работы и мн.др. На критической фазе у психолога появляется осознанная неудовлетворённость профессиональной деятельностью, но уже намечаются варианты изменения ситуации, проигрываются возможные траектории дальнейшей

профессиональной жизни. Однако, напряжённость всё таки усиливается и возникает конфликт, который может проявляться на нескольких уровнях – мотивационном (потеря интереса к работе, утрата перспектив профессионального развития), когнитивно-деятельностном (неудовлетворённость содержанием и способами осуществления профессиональной деятельности) и поведенческом (конфликты в межличностной сфере). На посткритической фазе конфликт либо разрешается конструктивно и психолог переходит на другой качественный уровень осуществления своей профессиональной деятельности, либо деструктивное разрешение, характеризующееся усугублением негативного психического состояния, стагнацией, либо деградацией в профессии.

Таблица 1.

Психологические особенности кризисов профессионального становления личности (Н.С. Пряжников)

Факторы, обусловившие кризис	Способы преодоления кризиса
Кризис учебно-профессиональной ориентации (от 14 – 15 до 16 – 17 лет)	
<ul style="list-style-type: none"> - неудачное формирование профессиональных намерений и их реализация; - несформированность «Я – концепции», незнание своих способностей, возможностей, личностных особенностей; - случайные жизненные события. 	<ul style="list-style-type: none"> - выбор профессионального учебного заведения или способа профессиональной подготовки; - целенаправленная профориентационная работа.
Кризис профессионального обучения	
<ul style="list-style-type: none"> - неудовлетворённость профессиональным образованием и профессиональной подготовкой; - перестройка ведущей деятельности и появление большей «свободы»; - изменение социально-экономических условий жизни и желание «подрабатывать». 	<ul style="list-style-type: none"> - смена мотивов учебной деятельности, ориентация на будущую практическую деятельность, интересные «идеи» и «смыслы»; - коррекция выбора профессии, специальности, факультета; - удачный выбор научного руководителя, темы курсовой и дипломной работ.
Кризис профессиональных ожиданий – неудачного опыта адаптации к социально-профессиональной ситуации (первые годы самостоятельной профессиональной деятельности)	
<ul style="list-style-type: none"> - трудности профессиональной адаптации; - освоение новой ведущей деятельности – профессиональной; - несовпадение профессиональных ожиданий и реальной действительности. 	<ul style="list-style-type: none"> - активизация профессиональных усилий; - корректировка мотивов труда и «Я-концепции», т.е. поиск смысла труда и смысла работы в данной организации; - увольнение, смена специальности и профессии нежелательный способ преодоления кризиса (Э.Ф. Зеер).
Кризис профессионального роста (23 – 25 лет)	
<ul style="list-style-type: none"> - неудовлетворённость возможностями занимаемой должности и карьерой; - потребность в дальнейшем повышении квалификации; - создание семьи и ухудшение финансовых 	<ul style="list-style-type: none"> - повышение квалификации, включая самообразование и образование за свой счёт; - ориентация на карьеру; - смена места работы, вида деятельности

возможностей.	допустимы; - уход в хобби, семью, быт не продуктивен.
Кризис профессиональной карьеры (30 – 33 года)	
- стабилизация профессиональной ситуации (стагнация); - неудовлетворённость собой и своим профессиональным статусом; - ревизия «Я-концепции», переосмысление себя и своего места в мире; - новая доминанта профессиональных ценностей.	- переход на новую должность или работу (важны риск и смелость); - освоение новой специальности и повышение квалификации; - уход в семью, быт, «увлечения» не продуктивен.
Кризис социально-профессиональной самоактуализации (38 – 42 года)	
- неудовлетворённость возможностями реализовать себя в сложившейся профессиональной ситуации; - коррекция «Я – концепции»; - недовольство собой, своим социально-профессиональным статусом; - психофизиологические изменения и ухудшение состояния здоровья; - профессиональные деформации.	- переход на инновационный уровень выполнения деятельности (творчество, изобретательство, новаторство); - сверхнормативная социально-профессиональная деятельность, переход на новую должность или работу; - смена профессиональной позиции, увлечение, создание новой семьи (с осторожностью).
Кризис угасания профессиональной деятельности (55 – 60 лет)	
- ожидание ухода на пенсию и освоение новой социальной роли; - сужение социально-профессионального поля; - психофизиологические изменения и ухудшение состояния здоровья.	- постепенное повышение активности во внепрофессиональных видах деятельности (хобби, увлечения, хозяйство и т.п.); - психологическая помощь.
Кризис социально-психологической адекватности (65 – 70 лет)	
- новый способ жизнедеятельности (большое количество свободного времени); - сужение финансовых возможностей; - социально-психологическое старение; - утрата профессиональной идентификации; - общая неудовлетворённость жизнью; - чувство своей «ненужности»; - резкое ухудшение здоровья.	- организация социально-экономической взаимопомощи пенсионерам; - вовлечение в общественно-полезную деятельность; - социально-психологическая активность; - освоение новых социально-полезных видов деятельности.

В своём профессиональном развитии психолог неизбежно проходит через кризисы. Для преодоления кризисных ситуаций важное значение приобретают морально-волевые качества личности психолога. При этом сама воля имеет смысл лишь при осознанном выборе жизненной и профессиональной цели, а так же при стремлении к этой цели. В связи с этим возникает несколько парадоксальных ситуаций в профессиональной жизни психолога. Первая ситуация связана с необходимостью психолога сознательно отказаться от тех своих желаний и целей, которые уже не соответствуют его изменившимся или развившимся представлениям о счастье и жизненном успехе. Ставится под сомнение «хочу» психолога. Вторая ситуация связана с необходимостью отказываться от учёта

имеющихся способностей и возможностей для достижения профессиональных и жизненных целей. Ставится под сомнение «могу» психолога, а, следовательно, он должен ориентироваться на неизбежное изменение имеющихся способностей, т.е. своего «могу». Третья ситуация связана с сомнениями по поводу «надо», т.е. учёта потребностей общества (рынка труда) в данной профессии и тем, какой она «должна быть». Психолог-профессионал должен самостоятельно определять, что является «должным» и «сущностным» как для своего собственного развития, так и для развития общества, а не просто подстраиваться под конъюнктуру рынка труда и имеющиеся общественные предрассудки. Психолог должен быть готов преодолевать стереотипы общественного сознания и самостоятельно ориентироваться в общественных процессах.

Для психолога необходимо сделать выбор либо активизирующего, либо обычного, не требующего никаких морально-волевых затрат и творчества, варианта работы с клиентами. Последний вариант предполагает «грамотное» соблюдение существующего порядка работы. Необходимость такого выбора особенно остро прослеживается именно в кризисные периоды профессионального развития психолога и зависит от его индивидуально-личностных особенностей. Таким образом, главная проблема кризиса – осознание противоречий и управление противоречивыми процессами. При этом, чем больше эти противоречия осознаются, тем в большей степени они становятся управляемыми. Задача психолога – не просто мобилизовать свою волю для достижения жизненного и профессионального «успеха», но и разобраться для себя, с чем будет связан этот «успех», не придётся ли потом сожалеть о растраченных талантах и упущенных возможностях. Творческий и уважающий себя психолог должен самостоятельно решать для себя вопрос о личностном и профессиональном развитии. Существует много путей профессионального и личностного самосовершенствования психолога: это возможность учиться у клиентов, среди которых проницательные и тонко чувствующие ситуацию, люди; «тренироваться» в тех случаях, когда клиент кажется скучным и неинтересным; учиться в совместной деятельности с коллегами-психологами; заниматься самообразованием, написанием статей, книг; участвовать в научных конференциях; спорить с коллегами и мн.др.

1.5. Деструкции профессионального развития психолога

Профессиональные деструкции – это постепенно накопившиеся изменения сложившейся структуры деятельности и личности, негативно сказывающиеся на продуктивности труда и взаимодействии с другими участниками этого процесса, а также на развитии самой личности. Профессиональная деформация может иметь довольно сложную динамику проявлений в трудовой деятельности человека и затрагивать различные стороны психики человека: мотивационную, когнитивную, сферу

личностных качеств. Ее результатом могут быть специфические установки и представления, появление определенных черт личности (Орел В. Е.).

Механизм возникновения профессиональной деформации имеет довольно сложную динамику. Первоначально неблагоприятные условия труда вызывают негативные изменения в профессиональной деятельности, в поведении. Затем, по мере повторения трудных ситуаций, эти отрицательные изменения могут накапливаться и в личности, приводя к ее перестройке, что далее проявляется в повседневном поведении и общении. Установлено также, что сначала возникают временные негативные психические состояния и установки, затем начинают исчезать положительные качества. Позднее на месте положительных свойств возникают негативные психические качества, изменяющие личностный профиль работника (Маркова А. К.).

Деформация тех или иных структур личности может возникнуть как следствие прогрессивного развития определенных черт характера, познавательных образований, мотивов в результате высокой степени специализации деятельности. Гипертрофированное развитие указанных характеристик приводит к тому, что они начинают проявляться не только в профессиональной деятельности, но и проникают в другие сферы жизни человека. Выполнение профессиональных обязанностей при этом существенно не страдает.

Профессиональная деформация мотивационной сферы может проявляться в чрезмерной увлеченности какой-либо профессиональной сферой при снижении интереса к другим. Известным примером такой деформации может служить феномен «трудоголизма», когда человек большую часть времени проводит на рабочем месте, он говорит и думает только о работе, теряя интерес к остальным сферам жизни. Труд в этом случае является своего рода «защитой», попыткой уйти от тех трудностей и проблем, которые возникают в жизни человека. С другой стороны, личность может высокоэффективно работать в какой-либо области, посвящая этому все свое время, что приводит к отсутствию интересов и активности в других сферах.

Другой формой проявления этого феномена являются профессиональные стереотипы и установки (Грановская Р. М., Петренко В. Ф.). Они представляют собой определенный уровень достигнутого мастерства и проявляются в знаниях, автоматизированных умениях и навыках, подсознательных установках, не загружающих сознания. Отрицательное влияние стереотипов проявляется в упрощенном подходе к решению проблем, в представлении о том, что данный уровень знаний и представлений может обеспечить успешность деятельности (Маркова А. К.).

А.К. Маркова выделила **тенденции** развития профессиональных деструкций: отставание, замедление профессионального развития по сравнению с возрастными и социальными нормами; дезинтеграция профессионального развития, распад профессионального сознания, нереалистичные цели, ложные смыслы труда, профессиональные конфликты;

низкая профессиональная мобильность, неумение приспособливаться к новым условиям труда и дезадаптация и т.д. **Факторы**, детерминирующие профессиональные деструкции: объективные (социально-экономическая ситуация, имидж и характер профессии и т.д.) субъективные (особенности личности и характер профессиональных взаимоотношений), объективно-субъективные (качество управления, профессионализм руководителей и т.д.). Конкретные психологические **детерминанты** профессиональных деструкций: неосознаваемые и осознаваемые неудачные мотивы выбора, деструкции ожидания, образование стереотипов профессионального поведения, психологические защиты, снижение профессиональной активности в связи с формированием индивидуального стиля деятельности, снижение уровня интеллекта с ростом стажа работы и т.д. Уровни профессиональных деструкций: общепрофессиональные, специальные профессиональные, профессионально-типологические, индивидуальные деструкции.

Э.Ф. Зеер обозначил возможные **пути профессиональной реабилитации**: повышение социально-психологической компетентности, диагностика профессиональных деформаций и разработка индивидуальной стратегии их преодоления, прохождение тренингов личностного и профессионального роста, рефлексия профессиональной биографии и разработка альтернативных сценариев дальнейшего личностного и профессионального роста и т.д.

Одной из профессиональных деформаций психологов является синдром эмоционального выгорания. Но возникает такая парадоксальная ситуация. Психолог-профессионал, отдавая свои силы, эмоции и энергию, так или иначе, будет «гореть». Оказание психологической помощи людям предполагает полную эмоциональную отдачу психолога. Важно не само горение, а отношение к нему, т.е. «где» гореть, в каких условиях, в какой обстановке, в каком обществе и т.д. Иногда человек не способен увидеть себя со стороны, не осознаёт симптомов выгорания. Фактически коллегам более понятно, что происходит. Именно в этот момент важна их поддержка и понимание, необходимый отдых.

Причинами синдрома эмоционального выгорания могут быть внешние, профессиональные и внутриличностные факторы. К неблагоприятным факторам внешнего происхождения относят:

- неблагоприятная атмосфера в коллективе: напряжённость, конфликтность, язвительность, критицизм, излишняя официальность;
- излишний контроль и директивность руководства;
- отвлекающие вмешательства в психологический процесс;
- отсутствие условий для самовыражения психолога, подавление со стороны руководства экспериментирования и инноваций;

- отсутствие понимания и поддержки со стороны близких людей; отсутствие возможности дальнейшего профессионального роста и обучения;
- низкая оплата труда;
- недостаточность признания и отсутствие положительной оценки со стороны коллег.

К профессиональным факторам относятся:

- постоянные контакты с людьми, находящимися в кризисном, угнетённом или тревожном состояниях;
- хроническая фрустрация, пребывание в неопределённости из-за невозможности подготовиться к консультативной беседе, невозможности восстановления после психологической работы с клиентами в состоянии острого кризиса, неожиданного отказа клиента от услуг психолога без объяснения причин и мн.др.
- чрезмерная увлечённость своей профессией и др.

Можно указать следующие внутриличностные факторы:

- пассивная позиция психолога, т.е. отсутствие целей профессионального развития;
- внешний локус контроля, когда психолог перекладывает ответственность за неудачи на окружающих;
- склонность к «спасательству»;
- внутриличностный конфликт;
- «перфекционизм» психолога и др.

Важно психологу своевременно осуществлять профилактику синдрома эмоционального выгорания. У психолога-профессионала существует ряд наиболее важных потребностей, от удовлетворения которых зависит успешность самоощущения себя в профессии. Психолог должен иметь возможность описать свою работу в условиях конфиденциальности, получить обратную связь (руководство). Необходимо постоянно развивать профессиональные навыки, получать новые знания. При этом руководство должно стимулировать творчество, создавать атмосферу поддержки и взаимопонимания в коллективе. При необходимости выпускать «пар», если чувствуется злость, усталость от перегрузок, теряется вера в себя. Получать своевременную супервизорскую и терапевтическую помощь.

Развитие некоторых профессионально-важных качеств так же способствует профилактики сгорания. Это, прежде всего, развитие толерантности к негативным факторам профессиональной деятельности, навыков эмоционального восстановления; проработка внутриличностных конфликтов, принятие себя как профессионала, отказ от абсолютного совершенства и др. Так как профессиональная жизнь вплетена в ткань повседневного существования, все сферы жизни взаимосвязаны и взаимно влияют друг на друга, время от времени психологу необходимо оценивать свою жизненную ситуацию в целом. Оцениваются следующие сферы жизни - интеллектуальная, социальная, профессиональная, эмоциональная; а также

физическое состояние, отношение к окружающей среде, психологическое состояние, духовная жизнь. Анализируются сферы, которые в ходе самоанализа оказались наиболее неблагоприятными и возможные варианты изменения ситуации.

Психолог должен заботиться о психическом и физическом **самосохранении** себя в профессии. Профессиональное самосохранение, по определению А.К. Марковой, - это сохранение целостности личности и нормального функционирования организма, здоровья в профессиональной деятельности. Психологу-профессионалу желательно выработать у себя ряд общих качеств и приёмов, помогающих ему сохранить профессиональную и личностную целостность.

Это могут быть и самореализация своих профессиональных способностей; реализация намеченного профессионального плана, сценария своей профессиональной жизни; активная позиция и готовность к постоянному самоизменению и укреплению тех личностных качеств, которые особенно востребованы в современном обновляющемся обществе (готовность к смене профессиональных занятий, включение в новые проекты, укрепление у себя «ресурса успеха» и уверенности в своих силах и др.) Перечисленное способствует сохранению психологом себя в профессии.

К приёмам достижения указанных выше целей относятся: создание оптимистической профессиональной перспективы, усиление авторства своей профессиональной жизни, в том числе в сложных непредвиденных обстоятельствах; позитивное истолковывание профессиональных ситуаций, постановка акцента на достижениях; вычерпывание новых смыслов своей деятельности, развитие внутренней личностной ответственности за своё психическое и физическое здоровье; постоянное ведение внутреннего диалога личности и профессионала с целью развития умения видеть ситуацию с разных точек зрения; принятие реальности профессиональной жизни, ситуаций, которые невозможно изменить, себя как уникальную самобытную личность; владение приёмами самовосстановления и др.

К способам самосохранения относятся приёмы противостояния неблагоприятным факторам профессиональной среды, среди которых:

- выработка психологом индивидуальной системы средств преодоления нежелательных состояний, защиты от воздействий внешней среды;
- владение приёмами саморегуляции и нормализации уровня работоспособности, устранения последствий профессионального утомления;
- профилактика профессиональных кризисов;
- предвидение психологических потерь в случае вынужденной смены работы;
- предупреждение возможных деформаций личности в профессии;
- противодействие профессиональному старению;

- предупреждение потери смысла труда и жизни после сбоев, кризисов за счёт постоянного смыслотворчества;
- изучение своего профессионального опыта и его ошибок;
- исключение из своей жизни саморазрушающих и самопоражающих стратегий поведения;
- сознательное погашение в себе патогенного мышления и др.

Для профессионального самосохранения важно умеренно тратить энергию, либо восстанавливаться после максимального выкладывания своих возможностей. Можно вести дневник, в котором осмысливать пережитый опыт, «чистить» взгляды, обязательно чередовать умственный труд с умственным отдыхом и т.д. Всё выше сказанное можно рассматривать в качестве рекомендаций, так как программы самосохранения у каждого психолога-профессионала сугубо индивидуальны.

1.6. Основные направления деятельности психолога в образовательном учреждении

Психодиагностика – это раздел психологической науки и практики, в котором конструируются и изучаются различные методы регистрации индивидуально-психологических особенностей человека с последующей постановкой с их помощью психологического диагноза. Психолог подбирает и комплектует диагностические инструменты (методики) с учетом специфики диагностируемых (их возраста, мотивации, запросов), ситуации (времени, места, возможных форм диагностики) и задач (например, установление наличия или отсутствия у диагностируемого того или иного психологического свойства, сравнение полученных индивидуальных данных с возрастной, социокультурной нормами, с данными других обследованных, составление психологической характеристики и т.д.).

Психолого-педагогическая коррекция – это форма совместной профессиональной деятельности педагога - психолога, основанная на системе психологических воздействий с целью исправления нарушений психического развития ребенка с опорой на знание возрастной, социокультурной и индивидуальной норм развития. Коррекционно-развивающая работа также направлена на создание условий для полноценного психического развития каждого ребенка в образовательном учреждении и семье. Психолог берет на себя ответственность по определению содержания коррекционной программы, времени, сроков ее реализации, методов воздействия и результаты такого воздействия. Коррекционная работа проводится только после диагностического обследования.

Психологическое консультирование – это особым образом организованное общение психолога с клиентами с целью решения проблем, связанных с различными сферами их жизни. Правильная организация

психологом процесса психологического консультирования позволяет клиенту, обратившемуся за психологической помощью, посмотреть на себя и свою жизненную ситуацию с новой точки зрения, осознать истинные мотивы своего поведения и неконструктивные способы их реализации, получить новый личностный опыт, найти способы разрешения конфликта и преодолеть проблемную ситуацию. Этапы консультативной работы: установление контакта с консультируемым, определение запроса и постановка проблемы, диагностика, совместная работа психолога и клиента по решению проблемы.

Преподавательская и культурно просветительская деятельность психолога предполагает проведение уроков и факультативов для учащихся, лекций и психологических клубов для родителей и учителей, участие в работе методических объединений и педагогических советов, организация конференций и т.д. Задача психолога – психологическое просвещение педагогического коллектива и родителей, приобщение их к психологическим знаниям.

Психопрофилактика – это система мероприятий, проводимых психологом, по предупреждению дезадаптации (нарушений процесса приспособления к среде) детей в образовательном учреждении, создание благоприятного психологического климата в педагогическом коллективе, предупреждение и снятие психологических перегрузок учащихся и учителей. Психопрофилактика предполагает проведение тренингов, организацию комнаты психологической разгрузки, экспертизу учебных программ, планов занятий и т.д.

Научно-исследовательская деятельность психолога. Педагог-психолог имеет право проводить разного рода исследования, руководствуясь этическими принципами. Обычно в начале формулируется проблема, затем выдвигается гипотеза, затем осуществляется проверка предположения, в конце интерпретация результатов, написание заключения. Педагог-психолог может проводить научно-исследовательскую деятельность, как по собственной инициативе, так и по запросу администрации образовательного учреждения.

Понятие «психологическая помощь» включает в себя психологическое содействие, психологическую поддержку, психологическое сопровождение.

Психологическая поддержка - это вариант деятельности практического психолога, когда от него не требуется высокой активности и инициативности; преобразования среды не подразумевается, а профессиональная деятельность психолога заключается в поддержании существующего уровня отношений в группе и готовности в случае необходимости оказать психологическую помощь.

Психологическое содействие – это форма оказания психологической помощи, при которой не предполагается прямое воздействие на клиента, а осуществляется организация среды, в которой тот может чувствовать себя более комфортно.

Психологическое сопровождение – эта форма оказания психологической помощи предполагает глубокое изучение индивидуальных особенностей

человека, опору на его потенциал личностного роста с целью создания благоприятных условий для принятия им самостоятельного осознанного решения.

1.7. Этические принципы и аспекты деятельности психолога

Профессиональная этика психолога — это реализация психологом в своей деятельности специфических нравственных требований, норм поведения как во взаимоотношениях с коллегами, научным сообществом, так и с испытуемыми, респондентами, лицами, обращающимися за психологической помощью. Чтобы быть полезным, психолог нуждается в доверии. Доверие общества к психологу может быть достигнуто только при соблюдении им этических основ поведения. Этический кодекс психологов служит, с одной стороны, внутренней регуляции деятельности сообщества психологов, а с другой – регуляции отношений психолога с обществом. Этический кодекс даёт возможность психологам и людям, с которыми они профессионально связаны, руководствоваться принципами, правилами, нормами получения и применения психологических знаний; устанавливать стандарты, по которым могут быть оценены результаты их применения. Если психолог нарушает этические стандарты, к нему могут быть применены санкции.

Этический кодекс Российского психологического общества.

Проект Этического кодекса был обсуждён и принят на III съезде психологов Российской Федерации в июне 2003 г. В Санкт-Петербурге. Ниже будут представлены его основные положения в сокращении.

1. Психолог и требования к нему.

Наименование «Психолог» может быть принято лицом, имеющим университетское образование по специальности «Психология».

Разрешается указание на членство в Российской ассоциации профессиональных психологов.

Учёная степень психолога в России может быть указана только в том случае, если она признана ВАК РФ.

Психолог осуществляет профессиональную ориентацию (основные методы – информирование; психологическое и медицинское консультирование; психологическая, психофизиологическая и медицинская диагностика; педагогические методы) и психологическую поддержку (методы – психологическое просвещение; психологическое и психотерапевтическое консультирование; психологическая диагностика; психологический тренинг; психологическая коррекция; другие индивидуальные и групповые методы психологической работы) населения в РФ (из приложения к постановлению Минтруда РФ от 27 сентября 1996 г. № 1).

2. Требования к Заказчику услуг Психолога.

Заказчик всегда явно или косвенно побуждает Психолога к научно-исследовательской деятельности.

Заказчик должен самостоятельно или в сотрудничестве с Психологом точно сформулировать проблемы, которые побудили его обратиться к Психологу за психологическими услугами (Техническое задание, где указаны цели, методы, предполагаемые результаты, сроки его исполнения, гонорар и др.).

Заказчик в своём взаимодействии с Психологом обязан руководствоваться Конституцией страны, её законами и настоящим Этическим кодексом, с которым Психолог должен его ознакомить.

3. Требования к Клиенту – человеку, с которым работает Психолог.

В качестве Клиента выступает лицо, согласившееся участвовать в психологических исследованиях в личных, научных, производственных или в социальных интересах или лично обратившееся к Психологу за психологической помощью.

Клиентом может быть любой человек в случае своей несомненной дееспособности по возрасту, состоянию здоровья, умственного развития, физической независимости.

Клиенты имеют право на консультацию Психолога или лечения без присутствия третьих лиц, иначе, если нет к этому юридических противопоказаний.

4. Требования к Результатам работы Психолога.

В качестве Результатов исследования психолога выступают все сведения о Клиенте, сохраняющиеся на любых видах носителей информации и на основании которых Психолог квалифицирует психологические характеристики Клиента, принимает решение о задачах и характере практического взаимодействия с ним и исполняет его.

Результаты теоретических, методических, экспериментальных исследований Клиента являются обязательным условием любых действий Психолога относительно Клиента. Результаты исследования должны быть представлены в форме научных документов, принятых в психологическом сообществе, и содержать достаточные основания для работы с Клиентом.

Результаты исследования в случае их неконтролируемого хранения могут представлять опасность, как для Клиента, так и для Психолога и для общества. Обращение с Результатами исследования должно быть жёстко регламентированным.

5. Нормы отношений между Психологом и Заказчиком.

Психолог получает заказ от Заказчика, договаривается о распределении прав и обязанностей между Психологом, Заказчиком и Клиентом, о процедурах хранения, применения Результатов исследования. Психолог должен оговорить невозможность для себя выполнения неэтичных и непрофессиональных требований.

Психолог должен известить Заказчика о том, что его деятельность подчиняется профессиональным, а не коммерческим принципам.

6. Нормы создания, хранения и применения материалов Психолога.

Психолог несёт ответственность за адекватность задаче работы с Клиентом избранных им теоретической концепции, методов работы, конкретных методик работы с Клиентом, способов обработки первичных данных.

7. Нормы отношений Психолога с Клиентом.

Только Психолог осуществляет непосредственную работу с Клиентом в форме беседы, анкетирования, интервьюирования, тестирования, психотерапии, тренинга и др., или опосредованную – в форме биографического метода, метода наблюдения, изучения продуктов деятельности Клиента и др.

Участие в психологических экспериментах должно быть добровольным. Клиенты должны быть проинформированы в понятной для них форме о целях, особенностях исследования и возможном риске, чтобы они могли самостоятельно принять решение о сотрудничестве с Психологом. Психолог обязан удостовериться в том, что достоинство и целостность личности Клиента не пострадают.

8. Нормы отношений Психолога к Результатам исследования

Психолог обрабатывает первичные материалы, осуществляет их интерпретацию, обсуждает полученные данные с компетентными коллегами, формулирует выводы и заключения по интересующим Заказчика факторам, влияющим на производственную, учебную, личную жизнь Клиента.

Результаты психологических исследований должны быть доступны для научной общественности. Данные об участниках эксперимента должны быть анонимными.

Разрешаются публикации научных ответов за подписью Психолога в научных журналах с целью ознакомления других психологов с применением специальных процедур, методик или других средств.

9. Нормы передачи материалов исследования Заказчику.

Психолог передаёт Заказчику свои заключения и рекомендации, касающиеся Клиента и отвечающие на вопросы Заказчика, основывающиеся на результатах исследования в форме письменного документа, устного сообщения, публикации в печати.

10. Нормы отношений между Заказчиком и Клиентом.

Заказчик применяет к Клиенту рекомендации Психолога в виде мер психокоррекционного, психолого-педагогического, обучающего, административного воздействия, изменяет применительно к особенностям Клиента эргономические и инженерно-психологические факторы рабочей среды, параметры оборудования, условия трудовой деятельности.

Главные этические принципы и правила деятельности психолога.

Содержание принципов и правил работы психолога, этика работы психолога основываются 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.

11. Принцип не нанесения ущерба Клиенту.

Принцип ненанесения ущерба Клиенту требует от Психолога такой организации своей работы, чтобы ни её процесс, ни её результаты не наносили вреда здоровью Клиенту, его состоянию или социальному положению. Выполнение принципа регламентируют правила отношений Психолога с Клиентом и Заказчиком и выбора адекватных методов исследования и общения. Психолог должен соблюдать правила взаимоуважения с Клиентом, безопасности для клиента применяемых методик, предупреждать опасные действия Заказчика относительно Клиента.

12. Принцип компетентности Психолога.

Согласно принципу компетентности Психолог может оказывать лишь те услуги, для которых он имеет необходимые 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 даёт возможность соблюдения вышеперечисленных обязательств. Психолог обязан путём добросовестной подготовки быть информированным в новейших достижениях науки, знать предписания, регулирующие его деятельность.

13. Принцип беспристрастности Психолога.

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

14. Принцип конфиденциальности деятельности Психолога.

Принцип конфиденциальности деятельности Психолога означает, что материал, полученный им в процессе работы с Клиентом на основе доверительных отношений, не подлежит сознательному или случайному разглашению вне согласованных условий. Результаты исследования должны быть представлены таким образом, чтобы они не могли скомпрометировать ни Клиента, ни Заказчика, ни Психолога, ни психологическую науку. При демонстрации конкретных случаев следует заботиться о защите достоинства и благополучии Клиента, в отношении которого должны соблюдаться

правила конфиденциальности. Психолог должен соблюдать правила кодирования сведений психологического характера, контролируемого хранения сведений психологического характера, корректного использования Результаты исследования².

Этический кодекс педагога-психолога службы практической психологии образования России (Москва, 2003)

Данный этический кодекс распространяется на все профессиональные виды деятельности педагога-психолога системы образования. Его цель – установление основополагающих прав и обязанностей, вытекающих из особенностей профессиональной деятельности психолога. Кодекс составлен в соответствии с Женевской конвенцией «О правах ребёнка» и действующим российским законодательством. Этические принципы призваны обеспечить решение профессиональных задач в соответствии с этическими нормами; защиту законных прав людей, с которыми психолог вступает в профессиональное взаимодействие; сохранение доверия между психологом и клиентом; укрепление авторитета психологической службы образования среди обучающихся, воспитанников, родителей и педагогической общественности. Принципы согласуются с профессиональными стандартами, принятыми в работе психологов в международном сообществе.

Основными этическими принципами являются:

I. Принцип конфиденциальности. Информация, полученная психологом в процессе проведения работы, не подлежит сознательному или случайному разглашению, а в ситуации необходимости передачи её третьим лицам должна быть представлена в форме, исключающей её использование против интересов клиента. Участие обучающихся, родителей, педагогов в психологических процедурах (диагностика, консультирование, коррекция и др.) должно быть сознательным и добровольным. Если информация, полученная от клиента, запрашивается экспертами, она должна быть предоставлена в форме, исключающей идентификацию личности клиента. Отчёты о профессиональной деятельности, результаты исследований и публикации должны быть составлены согласно этому же принципу. На присутствие третьих лиц во время психологических процедур необходимо предварительное согласие клиента и лиц, несущих за него ответственность.

II. Принцип компетентности. Психолог чётко определяет и учитывает границы собственной компетентности и несёт ответственность за выбор процедур и методов работы с клиентом.

III. Принцип ответственности. Психолог осознаёт свою профессиональную и личную ответственность перед клиентом и обществом за свою профессиональную деятельность. Проводя исследования, психолог заботится о благополучии людей и не использует результаты работы им во

² Шмелёва, И.А. Введение в профессию. Психология: Учебное пособие / И.А. Шмелёва. – СПб.: Питер, 2007. – С. 228 – 239.

вред. Психолог может не информировать клиента об истинных целях психологических процедур только в тех случаях, когда альтернативные пути достижения этих целей невозможны. Следует в своей деятельности положениям Этического кодекса, несёт профессиональную ответственность за собственные высказывания на психологические темы, сделанные в средствах массовой информации и в публичных выступлениях.

IV. Принцип этической и юридической правомочности. Психолог планирует и проводит исследования в соответствии с действующим законодательством и профессиональными требованиями к проведению психологической деятельности. В случае расхождения между нормами данного Кодекса и обязанностями, вменяемыми ему администрацией образовательного учреждения, психолог руководствуется нормами данного Кодекса. Подобные случаи доводятся до сведения администрации учреждения, где работает психолог, и профессиональной психологической общественности (методического объединения) или областного научно-методического совета службы практической психологии. Психолог может выполнять свои обязанности официального эксперта в соответствии с законом и положениями Этического кодекса.

V. Принцип квалифицированной пропаганды психологии. В любых сообщениях, предназначенных для людей, не имеющих психологического образования, следует избегать избыточной информации, раскрывающей суть профессиональных методов работы психолога. Подобная информация возможна только в сообщениях для специалистов. Психолог обязан пропагандировать достижения психологии профессионально и точно в соответствии с действительным состоянием науки на данный момент.

VI. Принцип благополучия клиента. В своих профессиональных действиях психолог ориентируется на благополучие и учитывает права всех субъектов образовательного процесса. В случае, когда обязанности психолога вступают в противоречие с этическими нормами, психолог разрешает эти конфликты, руководствуясь принципом «не навреди». 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. Приоритетными объявляются права и интересы ребёнка как основного субъекта образовательного процесса. Психолог придерживается доброжелательного и безоценочного отношения к клиенту.

VII. Принцип профессиональной кооперации. Работа психолога основывается на праве и обязанности проявлять уважение к другим специальностям и методам их работы независимо от собственных теоретических и методических предпочтений. Психолог воздерживается от публичных оценок и замечаний о средствах и методах коллег в присутствии клиентов и обследуемых лиц. Если этическое нарушение не может быть устранено неформальным путём, психолог может вынести проблему на

обсуждение методического объединения, в конфликтных ситуациях – на этическую комиссию регионального научно-методического совета службы практической психологии образования.

VIII. Принцип информирования клиента о целях и результатах обследования. Психолог информирует клиента о целях и содержании психологической работы, проводимой с ним, чтобы клиент мог принять решение об участии в этой работе. В процессе профессиональной деятельности психолог высказывает собственные суждения и оценивает различные аспекты ситуации в форме, исключающей ограничение свободы клиента в принятии им самостоятельного решения. Для получения согласия клиента на психологическую работу с ним психолог должен использовать понятную терминологию и доступный для понимания клиента язык. Заключение по результатам обследования не должно носить категорический характер, оно может быть предложено клиенту только в виде рекомендаций. Рекомендации должны быть чёткими и не содержать заведомо невыполнимых условий. В ходе обследования психолог должен выявлять и подчёркивать способности и возможности клиента.³

Клятва психолога (Практическая психология образования, 1997)

Ступая на путь практической психологии, я клянусь, что все мои знания и способности вложу в свою непростую работу.

В моих руках душа, а значит, и судьба того, кто обратился ко мне за помощью.

Всё, что я умею и знаю, всё, чем природа и люди одарили меня как личность, - для тех, кто идёт ко мне.

Я не допущу, чтобы то, что я узнал о человеке, обернулось против него.

Овладевая профессией психолога, горячо желаю только одного – быть для людей тем, кому можно довериться.

Я не опозорю свою профессию некомпетентностью, неквалифицированностью, непорядочностью, равнодушием и стяжательством.

И пусть удача сопутствует мне в моём искреннем стремлении пробудить и развить дар в человеке, помочь ему в трудные минуты его жизненного пути, принять, ценить и беречь загадку его неповторимой индивидуальности.

1.8. Проблема «модели специалиста» и индивидуальный стиль деятельности психолога

Успех в жизни и профессиональной деятельности во многом зависит от способности человека раскрыть собственную индивидуальность,

³ Локалова, Н.П. Психологи. Введение в профессию / Н.П. Локалова. – СПб.: Питер, 2010. – С.124 – 129.

использовать ее неповторимые особенности для решения реальных задач. В этом смысле возникает множество проблем, связанных с социальным статусом профессии психолог, оценкой эффективности его работы, уровнем квалификации, а также их профессиональной подготовкой. «Общество стремится как можно большее число работников сделать специалистами, дать им профессиональное образование, специальную подготовку. В психологии труда разрабатывается модель специалиста – как отражение объема и структуры профессиональных и социально-психологических качеств, знаний, умений, в совокупности представляющих его обобщенную характеристику как члена общества». По мере активного овладения профессиональной деятельностью у психолога повышается его субъектность, рефлексивность, креативность, вырабатывается индивидуальный стиль деятельности, что обуславливает его профессионально-личностное развитие и саморазвитие как специалиста-профессионала. Актуальность выбранной проблемы обусловлена недостаточной изученностью взаимосвязи «модели специалиста» и индивидуального стиля деятельности психолога и их влияния на траекторию его профессионального становления. Профессиональное становление – это не только «...формирование профессиональной направленности, компетентности, социально значимых и профессионально важных качеств и их интеграция, но и готовность к постоянному профессиональному росту, поиск оптимальных приемов качественного и творческого выполнения деятельности в соответствии с индивидуально-психологическими особенностями человека» (Э.Ф. Зеер).

При построении модели специалиста возможны варианты:

- модель деятельности специалиста, включающая описание видов профессиональной деятельности, сферы и структуру профессиональной деятельности, ситуации профессиональной деятельности и способов их решения, типовые профессиональные задачи и функции и т.д.
- модель личности специалиста, куда включаются необходимые качества и свойства работника, обеспечивающие успешное выполнение задач, возникающих в профессиональной сфере, а также самообучение и саморазвитие работника.

В целом модель специалиста может включать следующие компоненты:

профессиограмму как описание психологических норм и требований к деятельности и личности специалиста;

профессионально-должностные требования – описание конкретного содержания деятельности специалиста, определяющего, что и как он должен делать при решении профессиональных задач в условиях конкретной должности;

квалификационный профиль – сочетание необходимых видов профессиональной деятельности и степени их квалификации, квалификационные разряды для оплаты. В контексте данной проблемы Г. С. Абрамова описывает модель деятельности психолога, выделяя десять основных качеств работы квалифицированного психолога, которые

существенно отличают его профессиональную деятельность от работы неквалифицированного психолога. Она напоминает, что психолог-профессионал не только имеет дело с индивидуально-психологическими особенностями обратившегося за помощью человека, но и сам выступает как личность, имеющая право на проявления собственной индивидуальности.

Модель деятельности психолога (Е. Аллен – Г.С. Абрамова).

1.Цели психологической помощи. Квалифицированный психолог ориентирует клиента в его целях, предлагая ему максимально возможное число вариантов поведения; свою задачу видит в расширении возможностей клиента. Неквалифицированный психолог преследует свои цели, использует клиента для реализации собственных склонностей, демонстрации своей исключительности или решения собственных проблем.

2.Отклики и реакции в ситуации профессиональной деятельности. Квалифицированный психолог дает разнообразные вербальные и невербальные отклики, избегая оценочных суждений, дает конструктивную обратную связь. Неквалифицированный психолог демонстрирует типичный шаблонный стиль общения, дает стереотипные оценки.

3.Мировоззрение (концепция) практического психолога. Квалифицированный психолог понимает сложность исследования человеческой индивидуальности и воздействия на нее, осознает невозможность многомерного ее описания в рамках одной концепции и поэтому стремится использовать в работе множество концепций. Неквалифицированный психолог не имеет ясной концепции или имеет одну, содержание и происхождение которой не рефлексирует и ясно не осознает.

4.Культурная продуктивность практического психолога. Квалифицированный психолог способен к выработке множества идей и моделей поведения как в своей культуре, так и в рамках других культур, что позволяет ему присоединиться к миру клиента, обрести понимание жизненного пути, отличного от собственного. Неквалифицированный психолог действует только в рамках собственной культуры, которую он понимает лишь через содержание своей Я-концепции (часто неадекватной).

5.Конфиденциальность. Квалифицированный психолог четко рефлексирует содержание получаемой психологической информации, умеет хранить профессиональные тайны. Неквалифицированный психолог нарушает правила конфиденциальности, склонен к распространению конфиденциальной информации.

6.Ограничения в деятельности практического психолога. Квалифицированный психолог реально оценивает свои возможности и границы компетентности, готов к сотрудничеству с представителями смежных профессий и коллегами. Неквалифицированный психолог без ограничений, берется за любую проблему, не желает работать с другими профессионалами, считает все свои действия правильными.

7. Межличностное влияние в работе психолога. Квалифицированный психолог осознает и фиксирует взаимовлияние его и клиента, постоянно рефлексировывает свои чувства, мысли, желания; учитывает результаты межличностного влияния. Неквалифицированный психолог не понимает, не принимает и не учитывает межличностного влияния во взаимодействии с клиентом.

8. Человеческое достоинство. Для квалифицированного психолога достоинство клиента – это аксиома; обеспечивает адекватность для клиента используемого психологического словаря. Неквалифицированный психолог может демонстрировать неуважительное или даже оскорбительное отношение к клиенту, придает сверхзначимость своей профессии, занимает позицию «сверху», использует псевдонаучный жаргон, перегружает речь специальной терминологией.

9. Обобщенная теория. Квалифицированный психолог активно рефлексировывает содержание обобщенной теории, постоянно осваивает новые теории и подходы; иногда способен к выработке собственной концепции психологической помощи, открыт для восприятия альтернативных точек зрения. Неквалифицированный психолог привязан к одному подходу, критично оценивает другие возможные точки зрения, принимает известный ему подход за единственно верный; не усваивает обобщенную теорию как личный способ мышления.

10. Отношение к обобщенной теории. Квалифицированный психолог видит в теории отражение реальности, которое может меняться в зависимости от изменения психологической реальности клиентов, осознает факт существования в любой теории предмета и разных способов его описания. Неквалифицированный психолог игнорирует способы мышления авторов разных теорий, не выделяет предмета теорий и способов его описания, не соотносит свою теорию с другими.

Под **индивидуальным стилем** принято понимать обусловленную природными особенностями человека устойчивую систему способов и тактик деятельности, которая складывается у человека, стремящегося к наилучшему осуществлению данной деятельности. Индивидуальный стиль деятельности также определяется как целостная система действий, операций, приемов, способов и умений, которая приобретает определенную устойчивость и существенно сказывается на деятельности человека. По мнению А. К. Марковой, эта устойчивая система способов деятельности человека тесно связана с особенностями его личности в целом.

В **структуре** индивидуального стиля Е. А. Климов выделяет два компонента:

- «ядро» стиля включает в себя качества человека, которые базируются на свойствах нервной системы, благоприятствующих или препятствующих успеху; они проявляются произвольно или без заметных усилий;

- «пристройка» к ядру включает в себя качества, которые вырабатываются человеком в результате сознательных или стихийных поисков и могут быть связаны либо с использованием положительных возможностей субъекта, либо могут быть направлены на преодоление негативных качеств и имеют компенсаторный характер.

Механизмы становления индивидуального стиля

Адаптация при установлении индивидуального стиля профессиональной деятельности состоит в том, что человек применяет в своей деятельности такую систему средств, такие формы взаимодействия с профессиональной средой, которые в наибольшей степени соответствуют его внутреннему складу, склонностям. Человек стремится создать условия деятельности, наиболее удобные, соответствующие своим индивидуальным особенностям. Таким образом, адаптация состоит в использовании человеком тех своих благоприятных природных качеств, которые способствуют успеху в деятельности.

Компенсация заключается в выборе человека таких условий труда, которые помогали бы ему избежать тех ситуаций, где могли бы проявиться их неблагоприятные качества.

Коррекция, благодаря которой обеспечивается выполнение трудовых действий человека в оптимальных границах. Как бы не усложнились требования деятельности, человек находит способы достижения успеха, гибко используя свои ресурсы.

В адаптации, в компенсации и в коррекции наряду с природными качествами большое значение имеют и прижизненно сложившиеся свойства личности человека, его способности, уровень притязаний и самооценка, мотивация и особенности эмоционально-волевой сферы. Часто оказывается очень важным сочетание природных и личностных факторов в их влиянии на деятельность. Во всех описанных процессах поведение человека определяется логикой профессиональной деятельности (ибо он использует закрепленные в опыте профессии комбинации способов и приемов работы) и логикой своего психического развития (ибо он исходит из возможностей своей психики). А. К. Маркова систематизирует названные в литературе стили, различая их по соотношению требований деятельности и возможностей человека:

- стиль, формируемый с учетом требований деятельности, здесь человек приспособливается, адаптируется к профессии, этот стиль обычно результативный;

- стиль, выбираемый исходя из удобства для человека, здесь деятельность приспособливается, адаптируется к человеку, этот стиль может быть и не результативным;

- наиболее оптимальный стиль, когда стиль выбирается в соответствии со склонностью человека и в то же время не вступает в противоречие с требованиями деятельности; здесь и эффективность возрастает, и человек работает без излишнего напряжения своих психических сил;

- стиль, включающий как способы и тактики, не отвечающие психофизиологическим особенностям человека и поэтому требующие от человека психических затрат, но делающие его универсальным, так и сугубо предпочитаемые способы, вызывающие удовлетворенность человека;

- стиль компенсаторный, означающий наличие способностей к замещению, достраиванию недостающих качеств с учетом требований деятельности;

- стиль преодолевающий, когда человек выходит за пределы своих возможностей, находя в себе новые ресурсы;

- стиль творческий, когда человек выходит за пределы профессии и обогащает ее, опережая современников;

- стиль избыточный, когда человек добровольно отдает больше своих сил и возможностей, чем это требует профессиональная деятельность и социум и др.

В.Б. Успенский предлагает для выявления индивидуального стиля работы, прежде всего, изучать структуру личности специалиста-профессионала. На примере анализа структуры личности по К.К. Платонову, который выделяет подструктуры направленности личности, опыта, форм отражения, биологически обусловленную подструктуру, В.Б. Успенский иллюстрирует механизм проявления индивидуального стиля деятельности психолога. В ситуациях, требующих быстрой реакции или решения человек руководствуется низшим уровнем, т.е. темпераментом и биологически обусловленными чертами личности. И лишь по мере анализа или размышления он будет руководствоваться подструктурами высших уровней: вспомнит, как действовал в аналогичных случаях в прошлом, перепроверит свои действия, будет использовать накопленные знания и опыт и т.д. Так происходит у психологов, не достигших высокого уровня профессионального развития. Опытные психологи, знающие и использующие особенности индивидуального стиля, не находятся в полной зависимости от особенностей своего темперамента. Например, они могут проанализировать возможный исход события задолго до его возникновения или спрогнозировать направления развития какой-либо ситуации. Понимание своих особенностей дает опытным психологам возможность компенсировать нежелательные личностные особенности за счет использования других свойств личности.

Э.Ф. Зеер рассматривает становление индивидуального стиля деятельности в контексте профессионального становления личности. Он анализирует социальную ситуацию и уровень реализации ведущей деятельности как факторов, влияющих на развитие личности в процессе профессионализации. По мере освоения профессии личность все больше погружается в профессиональную среду. Реализация деятельности осуществляется относительно устойчивыми и оптимальными для работника способами. Стабилизация профессиональной деятельности приводит к формированию новой системы отношений личности к окружающей действительности и к самой себе. Эти изменения ведут к образованию новой

социальной ситуации, а сама профессиональная деятельность характеризуется индивидуальными личностнообразными технологиями выполнения (стадия первичной профессионализации и становление специалиста). Дальнейшее повышение квалификации, индивидуализация технологий выполнения деятельности, выработка собственной профессиональной позиции, высокое качество и производительность труда приводят к становлению личности как профессионала. На этой стадии профессиональная активность постепенно стабилизируется, уровень ее проявления индивидуализируется и зависит от психологических особенностей личности. Но в целом ей присущ свой устойчивый и оптимальный уровень профессиональной активности. Таким образом, профессиональное становление субъекта выражается в его личности и индивидуальности за счет приобретения профессионализма и формирования индивидуального стиля деятельности.

Н.Г. Глуханюк исследовала динамику деятельности в процессе профессионального становления. В психологической структуре деятельности выделяют три уровня обобщения:

- конкретные виды деятельности и ситуации;
- типовые профессиональные функции и задачи;

- профессиональные действия, умения и навыки. Н.Г. Глуханюк подчеркивает, что к выработке наиболее стабильного индивидуального стиля выполнения деятельности приводит образование модулей деятельности, которые формируются по мере совершенствования исполнительской части в процессе ее освоения, происходит как бы стабилизация нормативно одобряемой деятельности. Только затем развитие деятельности приводит к новому качественному уровню выполнения, особенностями которого являются мобильность деятельности при сформированности ее структурных и функциональных элементов. Профессионал нацелен на поиск нового инструментария, его освоение и совершенствование, самопроектирование деятельности, развитие ее исследовательского компонента.

Основные этапы становления и развития индивидуального стиля деятельности психолога

На **I этапе** психолог осваивает профессиональную деятельность по уже отработанным схемам и процедурам, то есть учиться работать так «как положено». Это гарантирует успешное выполнение поставленных задач. Сначала появляется общая ориентировка в данной деятельности, когда начинающий работник «в целом» уже знает или представляет, как надо работать, но саму работу в целом выполнять не может; затем освоение отдельных действий и операций, а также отработка отдельных процедур, приемов и методик работы; освоение деятельности в целом по нормативно-одобряемому «правильному» образцу.

На **II этапе** уже более опытный специалист может позволить себе некоторые отступления от нормативно-одобряемых образцов работы. Сначала появляется общая идея работы «по-своему», т.е. творческая переработка и модификация уже имеющихся процедур; либо принципиальный новый подход в работе с уже «знакомыми проблемами»; затем проба и освоение отдельных действий по-новому; наконец, постепенное проектирование и освоение всей деятельности по-новому, т.е. формирование своего индивидуального стиля профессиональной деятельности.

Таким образом, обобщенной характеристикой индивидуально-психологических особенностей человека, складывающихся и проявляющихся в его работе является индивидуальный стиль деятельности. Самое главное при формировании индивидуального стиля деятельности не спешить и всегда иметь обеспеченные «тылы» в виде освоенной ранее деятельности по нормативно-одобряемому образцу, гарантирующему успешное выполнение работы в случае неудачного экспериментирования при выработке новых способов деятельности. Интегративным показателем эффективности процесса формирования индивидуального стиля является профессиональная творческая активность психолога. Индивидуальный стиль деятельности вырабатывается длительное время в процессе профессионального становления специалиста.

Индивидуальных стилей, по определению, столько, сколько психологов-практиков. Однако в стилях есть некоторые тенденции, которые могут влиять на динамику происходящих в процессе оказания психологической помощи изменений в клиенте, а, следовательно, и на эффективность профессиональной деятельности психолога. Е. Nevis отметил, что в зависимости от того, как практикующий психолог подходит к выбору цели своей работы, можно выделить два основных стиля деятельности – провоцирующий и пробуждающий. **Провоцирующий стиль** основывается на представлениях психолога-консультанта, что изменения в клиенте происходят вследствие внешнего воздействия и что работа может оказаться результативной, только если психолог вынудит или заставит что-то произойти в человеке. Действия консультанта здесь уподобляются толчкам или даже ударам, задачи которых прорваться в сознание клиента и подтолкнуть его к ответным действиям, влекущим за собой перестройку и адаптацию. Психолог оказывает направленное воздействие, запланированное и узко сфокусированное, вынуждающее клиента к определённым действиям. Действия консультанта препятствуют привычному для клиента ходу жизни или нарушающие какие-то из его структур, поэтому ему трудно избежать реагирования. Человек должен что-то делать в ответ на поведение психолога. Таким образом, провоцирующий стиль деятельности заставляет клиента измениться. **Пробуждающий стиль** психолога направлен на пробуждение у клиента интереса к тому, что с ним происходит. Пробудить – значит вызвать изменения в отношении к тому, что происходит. Целью консультанта

является пробуждение сознания клиента для овладения новыми навыками, чтобы быть более эффективным в конкретной ситуации и в жизни вообще. У психолога здесь принимающая позиция. Он ведёт себя так, что способствует проявлению каких-либо сторон клиента. Поведение психолога, способствует возникновению доверия, ощущению безопасности и перспективы роста, поддерживает в клиенте интерес и веру в свои возможности. Пробуждающий стиль деятельности психолога позволяет человеку проявить себя⁴. Не существует никакого параллелизма между этими стилями и эффективностью оказываемой помощи. Очень важно, чтобы психолог, наблюдая за собой, осознавал и принимал свой стиль профессиональной деятельности.

Вопросы для самопроверки:

1. Назовите главные отличия психолога-профессионала от психолога-любителя.
2. Дайте определение «профессиональной пригодности».
3. Что значит «профессиональное призвание»?
4. Перечислите основные личностные и профессионально важные качества психолога.
5. Укажите принципиальные отличия специалиста-психолога от психолога-профессионала.
6. Назовите основные компоненты профессиональной компетентности психолога.
7. Какого соотношение личностного и профессионального развития человека?
8. Назовите факторы, детерминирующие профессионализацию личности.
9. Дайте определение «профессионального становления личности», в чём его отличие от профессионального развития?
10. Раскройте содержание основных периодизаций профессионального развития человека.
11. Приведите примеры нормативного и ненормативного кризисов.
12. Дайте определение «профессиональных деструкций».
13. Обозначьте пути профессиональной реабилитации психолога.
14. Каковы цели и задачи программы профессионального самосохранения психолога?
15. Дайте определение основных направлений деятельности психолога.
16. Назовите основные этические принципы деятельности психолога.
17. Какова «модель» профессиональной деятельности психолога.
18. Дайте определение «индивидуального стиля деятельности», назовите механизмы его становления.

⁴ Мастерство психологического консультирования./ Под ред. А.А. Бадхена, А.М. Родиной. – СПб.: Речь, 2007. – С. 73 – 75.

19. Назовите основные этапы становления индивидуального стиля деятельности психолога.

Рекомендуемая литература:

1. Вачков, И.В. Введение в профессию «психолог»: Учебное пособие / Под ред. И.Б. Гриншпуна // И.В. Вачков, И.Б. Гриншпун, Н.С. Пряжников. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2002. – 464 с.
2. Григорович, Л.А. Введение в профессию «психолог» / Л.А.Григорович. – М.: Гардарики, 2004. – 192 с.
3. Зеер, Э.Ф. Психология профессий / Э.Ф.Зеер. – 2-изд., пераб., доп. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336 с.
4. Локалова, Н.П. Психология. Введение в профессию / Н.П. Локалова. – СПб.: Питер, 2010. – 176 с.
5. Маркова, А.К. Психология профессионализма /А.К.Маркова. – М., 1996. – 308 с.
6. Пряжников, Н.С. Психология труда и человеческого достоинства /Н.С.Пряжников, Е.Ю.Пряжникова. – М.: «Академия», 2001. – 480 с.
7. Успенский, В.Б. Введение в психолого-педагогическую деятельность/ В.Б.Успенский, А.П.Чернявская. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 176 с.
8. Шмелёв, И.А.введение в профессию. Психология: Учебное пособие / И.А. Шмелёв. – СПб.: Питер, 2007. – 256 с.

РАЗДЕЛ 2. ОСНОВЫ ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ И ВОЗРАСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ

2.1. Характеристика психологии развития как науки

Предмет и задачи психологии развития. Психология развития (Возрастная психология) — это отрасль психологической науки, изучающая факты и закономерности развития человека, возрастную динамику его психики. Объект изучения возрастной психологии — развивающийся, изменяющийся в онтогенезе нормальный, здоровый человек. Психология развития выделяет возрастные изменения в поведении людей и стремится объяснить эти изменения, раскрыть закономерности приобретения людьми опыта и знаний. В центре внимания - различные формы психической организации, типичные для отдельных периодов жизненного пути человека. Возрастная психология ставит своей задачей исследование *целостного* психического развития на всем пространстве человеческой жизни от рождения до смерти, сверхзадача — изучение изменяющегося, развивающегося индивида в изменяющемся мире. Предмет возрастной психологии — *возрастные периоды* развития, *причины и механизмы* перехода от одного возрастного периода к другому, *общие закономерности и тенденции, темп и направленность* психического развития в онтогенезе.

Выделены следующие разделы возрастной психологии: психология младенца, психология раннего возраста, дошкольная психология, психология младшего школьника, психология подростка, психология юности, психология среднего возраста, психология старости (геронтопсихология).

Теоретические задачи возрастной психологии:

- изучение движущих сил, источников и механизмов психического развития на всем протяжении жизненного пути человека;
- периодизация психического развития в онтогенезе;
- изучение возрастных особенностей и закономерностей протекания (возникновения, становления, изменения, совершенствования, деградации, компенсации) психических процессов (восприятия, памяти, внимания и др.);
- установление возрастных возможностей, особенностей, закономерностей осуществления различных видов деятельности, усвоения знаний;
- исследование возрастного развития личности, в том числе в конкретных исторических условиях.

Практические задачи возрастной психологии:

- определение возрастных норм психических функций, выявление психологических ресурсов и творческого потенциала человека;
- создание службы систематического контроля за ходом психического развития, психического здоровья детей, оказания помощи родителям в проблемных ситуациях;
- возрастная и клиническая диагностика;

— выполнение функции психологического сопровождения, помощи в кризисные периоды жизни человека;

— наиболее оптимальная организация учебно-образовательного процесса, непрерывного образования (в том числе ориентированного на людей среднего и пожилого возраста).

Проблема детерминации психического развития. Вопрос о детерминации (причинной обусловленности) психического развития первоначально был поставлен еще в философии. Длительную историю имеет спор о том, какие факторы (движущие силы) — *биологические* (внутренние, природные, связанные с наследственностью) или *социальные* (внешние, культурные, средовые) — играют в развитии важнейшую роль. Традиционно выделяют две крайние точки зрения на обусловленность развития — природой (наследственностью) или средой (воспитанием, обучением). Природная позиция — *нативизм* — связывается с именем французского философа *Ж.Ж. Руссо (1712—1778)*, который считал, что существуют естественные законы развития, и дети нуждаются лишь в минимальном влиянии со стороны взрослых. В биологии существовало направление, которое трактовало развитие как развертывание некой заранее предусмотренной (*преформированной*) биогенетической программы, ее воплощение в реальном процессе жизни. *Преформизм* — учение, в котором организм рассматривается как биологическая матрешка, заключающая в себе зародыши всех последующих поколений, и поэтому ничего нового в нем появиться не может, не нужно ни совершенствования, ни эволюции. Нативисты-преформисты в психологии считали, что знания и навыки заложены в самой структуре организма человека, поэтому их репертуар носит врожденный характер и, следовательно, наследственность — определяющий фактор. В этом случае развитие приравнивается к процессам созревания и роста, к реализации наследственной программы поведения, что происходит в большой мере независимо от воспитания, обучения, сознательной деятельности человека и общества. Итак, такой тип развития, когда уже в самом начале predeterminedены те стадии, которые пройдет явление, и тот конечный результат, которого явление достигнет, называют *преформированным*. К преформированному типу относится, например, эмбриональное (внутриутробное) развитие организма. И в психологии также были предприняты попытки представить психическое развитие ребенка в целом как преформированное (концепция С. Холла). Напротив, английский философ *Дж. Локк (1632—1704)* утверждал, что новорожденный ребенок подобен *tabula rasa* (чистой доске) и поэтому обучение и жизненный опыт, а отнюдь не врожденные факторы имеют самое важное значение в его развитии.

В биологии учение о развитии путем последовательных новообразований, когда путь развития не predeterminedен заранее, называется *эпигенезом*. В философии и психологии эта позиция представлена направлениями *эмпиризма и сенсуализма*. Ход биологической эволюции,

историческое развитие общества представляют собой примеры *непреформированного* типа развития.

Современные исследователи пытаются раскрыть характер процесса развития, объединив представление о некотором общем конечном пункте развития и вариативных путях его достижения. Часто в качестве метафоры для обозначения процесса развития используют понятие эпигенетический ландшафт, предложенное эволюционным биологом К. Уоддингтоном (1957). Развивающийся организм сравнивается с шаром, катящимся вниз с горы. Пространственное расположение холмов и впадин (ландшафт), по которым он может катиться, отображает возможные естественные пути развития и одновременно ограничения траектории движения. Кроме того, некоторое событие в окружающей среде может привести к изменению курса шара, который попадет теперь уже в более глубокую впадину, которую труднее преодолеть, чем мелкую. Самый важный принцип развития, который иллюстрирует метафора, состоит в том, что один и тот же результат может быть достигнут разными путями, более быстро или более медленно. Оригинальный взгляд на характер психического развития ребенка предложил Л.С. Выготский. По его мнению, детское развитие должно быть названо *непреформированным* в том смысле, что отсутствует предопределенность снизу, т.е. наследственная программа, диктующая содержание, формы и уровень достижений. Но это все же особый процесс развития, который *детерминирован сверху — идеальными формами*: историческими условиями, уровнем материальной и духовной культуры общества, формами практической и теоретической деятельности, которые существуют в обществе на данном этапе. А.Н. Леонтьев говорил по этому поводу, что конечные формы детского развития, которое происходит в форме усвоения социальных образцов, идеальных форм, *не даны, но заданы* в объективных явлениях окружающего мира.

Психология развития – междисциплинарная отрасль научного знания. В последние десятилетия возрастная психология (психология развития) изменилась как по своему содержанию, так и по *междисциплинарным связям*. С одной стороны, она оказывает влияние на другие научные дисциплины, а с другой – сама испытывает влияние с их стороны, ассимилируя все то, что расширяет ее предметное содержание.

Биология, генетика, физиология развития. Эти дисциплины важны прежде всего для понимания пренатального развития, а также для последующих этапов онтогенеза с точки зрения его ранних оснований. Они играют значительную роль при анализе адаптивных возможностей новорожденных, а также общего физического и моторного (двигательного) развития, особенно в его отношении к последующим изменениям поведения и переживания.

Этология. Она показывает биологические корни поведения, поставляя информацию о взаимодействии среды и индивида. Возможность переноса на человека результатов, полученных на животных, чрезвычайно важна для понимания человеческого развития.

Культурная антропология и этнология. Предметом изучения этих дисциплин являются надкультурные универсалии и межкультурные различия в поведении и переживании. Особое значения в последние годы приобретает изучение детского фольклора (субкультуры).

Социология и социальные дисциплины. Изучают процессы социального взаимодействия в семье, школе, группе однолеток, а также исследуют социально-экономические условия развития.

Психологические дисциплины. Возрастная психология связана со всеми отраслями психологии.

Возрастная психология тесно связана с *общей психологией*. Общая психология предоставляет возрастной психологии знания об общих формах психической деятельности.

Возрастная психология тесно связана с *педагогической*. Возрастная психология дает психологический портрет ребенка определенного возраста, используемый в педагогической психологии для определения сроков, содержания и программ обучения, разработки методов обучения. Итогом является разумное и обоснованное проектирование и построение процесса обучения детей, подростков и взрослых.

Существует связь *социальной психологии* и *возрастной психологии*. Общение является необходимым условием развития ребенка, поэтому при анализе развития нужно знать и учитывать закономерности взаимодействия в группе.

2.2. История становления психологии развития как научной дисциплины

Предыстория психологии развития человека в учениях античности. Гераклит (кон. 6 вв. до н.э.). Им была разработана идея мирового года (по аналогии с временами года), которую он перенес и на развитие души. Он считал, что душа человека рождается, растет и совершенствуется, затем постепенно старится и, наконец, умирает. Проводя сравнение между душой и огнем, который, по его мнению, является первоосновой мира, Гераклит измерял степень совершенства и зрелости души по степени ее огненности. Так, душа ребенка еще сырая, влажная, постепенно она высыхает, становится все более огненной, зрелой, способной к четкому и ясному мышлению. В старости душа опять постепенно пропитывается влагой, отсыревает, и человек начинает плохо и медленно соображать. Таким образом, Гераклит не только впервые сказал о развитии души, но и связал это развитие с мышлением, отождествляя психическое развитие с развитием интеллекта.

Протагор (ок. 480-410 гг. до н.э.). С его точки зрения, естественное развитие души ребенка, без целенаправленного социального воздействия на него, не может помочь ему в социализации. Протагор пришел к выводу, что, с точки зрения социальной адаптации, наиболее важно именно внешнее влияние, которое заключается в обучении детей приемам воздействия на

других. В условиях греческой демократии одним из способов такого воздействия было ораторское искусство, способность словом увлекать людей и убеждать их в своей правоте. Поэтому именно обучение приемам ораторского искусства считал Протагор главным при воспитании детей. Способность к красноречию давала возможность более активного участия в общественной жизни, помогала достичь более высокого статуса. Поэтому Протагор считал, что благодаря обучению и упражнению человек может нравственно усовершенствоваться и стать более достойным гражданином.

Демокрит (ок. 470 или 460 гг. до н.э. – умер в глубокой старости). Он писал, что моральные принципы не даются человеку от рождения, но являются результатом воспитания, поэтому люди становятся хорошими благодаря упражнению, а не природе. Воспитание, по мнению Демокрита, должно дать человеку три дара: хорошо мыслить, хорошо говорить и хорошо делать.

Сократ (ок. 470-399 гг. до н.э.). Он говорил о том, что душа – это психическое качество индивида, свойственное ему как разумному существу, действующему согласно нравственным идеалам. Он доказал, что психическое развитие – это саморазвитие, саморазвертывание врожденных способностей. Поэтому большое значение придавалось развитию у детей способности к самоанализу, их с раннего возраста приучали осознавать и различать свои состояния и желания. Сократ одним из первых психологов поднял вопрос о необходимости разработки метода, при помощи которого можно помочь актуализации знаний, заложенных в душе ребенка. Он считал, что такой метод основывается на диалоге учителя и ученика, при котором учитель направляет течение мысли ребенка, помогая ему осознать необходимые для решения конкретной проблемы знания. Это и был знаменитый метод сократической беседы. В ее основе лежал разработанный Сократом метод «наводящих размышлений», при помощи которых детей подводили к определенному знанию.

Платон (428 или 427 – 348 или 347 до н.э.). Говоря о психическом развитии детей, Платон подчеркивал, что обучение учит их не только правильно мыслить, но и совершать правильные поступки, так как именно разум, мышление должны руководить поведением человека. С этой целью он считал необходимым уже в детском возрасте прививать привычку действовать под влиянием разума, а не чувств. Особенно важным это правило считалось при формировании поведения детей, так как необходимость сознательного выполнения общественных норм и правил поведения представлялась одним из важных критериев уровня их социализированности.

Не менее важным для Платона был и вопрос об исследовании индивидуальных склонностей и способностей детей, особенно с точки зрения их профессиональной пригодности и будущего социального статуса. Он писал о необходимости профессионального отбора и тестирования детей, поскольку уже в детстве можно оценить не только интеллектуальный уровень, но и склонности ребенка, и воспитывать его согласно его будущему

предназначению. Для этого необходимо изучать особенности души каждого ребенка, выявляя качества, присущие мудрецу, воину или ремесленнику. Кроме наблюдения за поведением и склонностями детей в процессе обучения, при такой диагностике Платон считал необходимым основываться и на осознанных предпочтениях и самоотчетах самих детей, которые должны осознавать свои склонности и способности. Адекватная самооценка своих способностей к определенному виду деятельности, по мнению Платона, – одно из важнейших качеств взрослого разумного человека. Но приучать к осознанию себя и формировать адекватную самооценку важно уже в детстве, раскрывая перед детьми содержание различных видов деятельности, которые необходимы для выполнения обязанностей, связанных с определенной профессией, и помогая им осознать наличие у них этих способностей.

Аристотель (384-322 гг. до н.э.). Он соотносил развитие отдельного организма с развитием всего животного мира. При этом в отдельном человеке повторяются при его превращении из младенца в зрелое существо те ступени, которые прошел за свою историю весь органический мир. Аристотель впервые заговорил о природосообразности воспитания и необходимости применения педагогических методов в соответствии с уровнем психического развития ребенка. В качестве основы он предложил периодизацию, основой которой явилась выделенная им структура души. Он разделил детство на три периода – до 7 лет, от 7 до 14 и от 14 до 21 года. Для каждого из этих периодов должна быть разработана определенная система воспитания, соответствующая основным закономерностям данного возрастного периода. Таким образом, можно сказать, что он разработал первую в истории науки периодизацию. Например, говоря о дошкольном возрасте, Аристотель подчеркивал, что в этот период важнейшее место занимает формирование растительной души, поэтому для маленьких детей большое значение имеет режим дня, правильное питание, гигиена. В то же время для школьников необходимо развивать и другие свойства души, в частности движения (при помощи гимнастических упражнений), ощущения, память, стремления, причем нравственное воспитание должно основываться на упражнении в нравственных поступках.

К важным частям психологической системы Аристотеля относится проведенное им разграничение теоретического и практического разума. Принципом такого разграничения послужило различие между функциями мышления. Если результатом теоретического мышления является накопление знаний, то практическое мышление направлено на руководство поведением. Изучая развитие теоретического мышления, Аристотель исследовал генезис образования понятий у детей. Он утверждал, что у них сначала формируются общие понятия, а только затем единичные, например дети сначала говорят «отец» или «мать», подразумевая всех мужчин и женщин, а впоследствии дифференцируют эти понятия. При этом он подчеркивал, что знание как таковое не делает человека нравственным. Его добродетели зависят не от знания и не от природы, потенциально

наделяющей индивида задатками, из которых в дальнейшем могут развиваться его качества. Нравственное поведение формируется в реальных поступках, придающих человеку определенную чеканку. Поэтому так важно с раннего детства направлять поведение ребенка, формируя не только его действия, но и отношение к ним. Не менее важны индивидуальный, а не усредненный подход к обучению и воспитанию, учет всего комплекса индивидуальных особенностей ребенка. Аристотель также отмечал необходимость раннего общественного воспитания в сочетании с семейным воспитанием.

Аристотель писал о важности воспитания чувств у детей, подчеркивая необходимость умеренности и разумного соотношения чувств с окружающим. Большое значение он придавал и аффектам, которые возникают независимо от воли человека и борьба с которыми невозможна. Поэтому он и говорил о роли искусства, прежде всего искусства драматического, которое, вызывая соответствующие аффекты у зрителей и слушателей, способствует катарсису, т.е. очищению от аффекта, одновременно обучая и детей и взрослых культуре чувств. Аристотель доказывал, что эмоциональное подкрепление помогает ребенку различать хорошее и плохое, оно является первым этапом в формировании понятий добра и зла, которые уже безэмоциональны. Таким образом, чувства и произведения искусства, которые их вызывают, по мнению Аристотеля, служат как бы ступеньками в процессе познания, дают возможность перейти от частного к общему, формируя основу чистого разума. При этом не надо бояться показывать и дурные образцы, считал ученый, так как ребенок должен знать и о них, и лучше пережить их в воображении, чем стремиться к ним в реальной жизни, как часто бывает при сокрытии дурного от детей. Искусство особенно важно для воспитания нравственности, так как понятия о добре и зле, будучи абстрактными и чисто разумными, могут не вызвать в ребенке желания следовать этим нормам, но, получив определенную, положительную или отрицательную, окраску, вызовут желание вести себя соответствующим образом. Он также говорил о необходимости совершенствования технической стороны искусства, важности обучения с ранних лет живописи и музыке, так как считал, что в произведениях важна не только содержательная сторона, но и способ их выполнения. Именно техническая сторона связана с эмоциями, подчеркивал он, а потому совершенное произведение легче воспринимается и глубже проникает в душу человека.

Аристотель подчеркивал новаторский и авторский характер научного и художественного творчества. Развитие нового знания основывается на собственной активности человека, а потому так важно уже с раннего возраста обучать детей творчеству, умению наблюдать и понимать людей, их переживания. Он также говорил о необходимости развивать знания о ремесле, навыки к определенной творческой деятельности с детства (например, учить рисовать, лепить), так как дети наиболее восприимчивы к обучению и чем раньше их начинают учить, тем искусней они становятся.

Подход к психическому развитию детей в период эллинизма (период между 323 и 30 гг. до н.э.). Исследования закономерностей психического развития продолжались и в новый период развития греческого общества, так называемый период эллинизма, который связан с распространением греческой науки и культуры по всему миру после походов Александра Македонского. Это привело к более тесным связям с восточной культурой и расцвету не только точных наук, но и театра, поэзии. Внимание к человеку, к его личности, причине его свободных поступков, мотивации его поведения, его физической организации привел к тому, что интерес ученых сместился от исследования законов развития природы и космоса к изучению факторов, влияющих на становление психической сферы. При этом новые исследования возрастных особенностей основывались на достижениях выдающихся психологов классицизма.

В римских школах сохранялись традиционные подходы к воспитанию и обучению детей. Особое внимание римские, как и греческие, педагоги и психологи обращали на развитие у детей памяти, которую со времен Платона считали одним из главных психических процессов, основу накопления знаний. Большое значение придавалось и исследованиям способностей детей. Известный римский ученый *Квинтилиан*, связывая одаренность с ораторскими способностями, к основному признаку умственных способностей относил память, которая проявляется в двух свойствах – быстрой и легкой восприимчивости и долгом удержании приобретенного. Другим признаком умственных способностей является раннее развитие в ребенке стремления к подражанию.

В это же время появились новые исследования индивидуальных особенностей детей, причем учитывались не только их способности и интересы, но и их отношение к стилю общения с учителем. Тот же Квинтилиан писал о том, что одних детей надо держать в строгости, а другие лучше учатся, если их часто хвалить и поощрять.

Диоген Синопский (ок. 400 – ок. 325 гг. до н.э.). По его мнению, не каждый человек способен понять себя, прийти к самому себе и довольствоваться тем, что он имеет в себе. Люди привыкли к помощи общества, других людей, к комфорту. Поэтому единственный путь к нравственному совершенству – это путь к себе, путь, ограничивающий контакты и зависимость от внешнего мира. Лучше всего таким самосовершенствованием заниматься с раннего детства, поэтому должны быть специальные школы киников для детей, хотя такое обучение возможно и в зрелом возрасте. Путь нравственного развития и обучения в этих школах состоял из трех ступеней – аскеза, ападейкия и автаркия. Первая ступень состояла в отказе от комфорта и благ, которые дает общество. Киники, как правило, ходили в ветхой одежде, в лохмотьях в любую погоду, даже в дождь и холод не признавали теплых вещей, очень мало и плохо ели, не имели постоянного жилья, могли спать под открытым небом, не мыться. Они отрицали все достижения человеческой культуры, стремясь почти к анекдотическому опрощению. Таким образом преодолевалась, с их точки

зрения, зависимость от общества, которое в обмен на комфорт требовало от человека ухода от себя. На следующей ступени человеку внушали необходимость игнорирования знаний, накопленных обществом, при этом утверждалось, что неграмотность также может являться достоинством. На третьей ступени независимости человека приучали не обращать внимания на общественное мнение, на похвалу и порицание людей. С этой целью было даже придумано специальное упражнение, в котором ученик должен был просить подавание у мраморной статуи, которую невозможно разжалобить. При этом успешным считалось поведение, при котором ученик продолжал свою речь, несмотря на каменное, холодное молчание статуи. Точно так же учеников приучали не обращать внимания на насмешки, оскорбления и угрозы, которыми сопровождалось их появление в городах в рваной и грязной одежде. Фактически киники, стремясь к независимости, говорили не столько о самодостаточности, сколько о негативной реакции, негативизме по отношению к обществу.

Эпикур (341-270 гг. до н.э.). Он считал, что единственным источником добра и зла является сам человек, он же сам – главный судья собственных поступков. Таким образом, источник активности, так же как и источник морали, в самом человеке. Эпикур подчеркивал, что с раннего детства детей надо учить различать свои желания и строить свое поведение, опираясь на это знание. Как говорил Эпикур, если ребенка учить опираться только на собственные силы, не бояться неудач и осуждения, то такое воспитание, безусловно, поможет быстрее найти свою дорогу сильным людям, но может быть болезненно и даже опасно для слабых, которым нужна помощь и поддержка. Эпикур считал, что страх перед учителями, так же как и перед богами, тормозит развитие человека. Однако наказание является не только бичом для непослушных, оно помогает слабым людям держать себя в узде и не преступать закон. Оно также помогает тревожным и медлительным детям ориентироваться в окружающем мире, показывает им границы собственных возможностей. Для многих детей (и для некоторых взрослых) пропадает и прелесть поступка, за который никто не похвалит. Поэтому проповедуемый Эпикуром подход к воспитанию не мог быть приемлем для всех и давал хороший эффект в основном для решительных и уверенных в себе детей. Современные психологи и педагоги также дискутируют о том, какой стиль общения наиболее благоприятен для детей – авторитарный или демократический. Данные многих отечественных и зарубежных ученых показывают, что демократический стиль (о котором фактически и говорил Эпикур) наиболее благоприятен для сильных, импульсивных, гибких детей, но не всегда пригоден для слабых, инертных и тревожных.

Подход к вопросам психического развития человека в Средние века. В этот период религия оказывала серьезное влияние на развитие науки о душе. Поскольку вопросы души, духовной жизни и самосовершенствования стали предметом религии, изменился и предмет психологии, которая из науки о душе постепенно стала превращаться в науку о познавательных процессах. На первый план вышли в это время проблемы развития познания,

исследования основных познавательных процессов как этапов развития познания у детей, динамики их становления и методов их формирования.

Плотин (ок. 204/205 – 269/270 гг.). Он ввел важное для современной возрастной психологии понятие единства, или целостности, сознания и личности человека, которое формируется в первые годы жизни и является основой тождественности (идентичности) человека самому себе. Не менее важным было и положение Плотина о самосознании как основе достижения этого единства.

Говоря о развитии детей, Плотин выделяет три пути познания. Обращаясь к природе, душа познает окружающий мир посредством ощущений. Этот путь является основой формирования новых знаний об окружающем мире и становится главным направлением воздействия на ребенка. Душа также может обратиться к себе самой, т.е. вводится понятие о самонаблюдении, посредством которого человек получает знания о себе.

Августина Аврелия (354-430 гг.). Он реализовалась в концепции саморазвития психики, утверждавшей, что генезис психики не зависит от внешнего воздействия и направляется собственной, врожденной активностью, устремленной на развитие. Важным моментом для детской психологии было резкое осуждение насилия над ребенком, стремления взрослых жестко управлять его поведением и направлять его интересы. Августин утверждал, что направляется волевая активность только Богом, причем это управление производится при помощи самосознания, т.е. осознания самим ребенком своих возможностей и стремлений. Такой путь саморазвития был описан Августином в его «Исповеди», полной глубоких размышлений об отношениях личности с другими людьми. Показав коллизии становления личности, Августин в этой работе создал в европейской культуре традицию «исповедей» как сочинений, воссоздающих процесс осмысления индивидом своей жизни и стремления к самосовершенствованию.

В период средневековья обучение было по преимуществу схоластическим. В церковных школах обучение сводилось в основном к развитию памяти, ученики заучивали тексты наизусть, писали только под диктовку преподавателя, обучались ораторскому искусству, в котором главным было умение вести дискуссию по строго определенным правилам, установленным высокими авторитетами. Такое обучение препятствовало развитию творческой активности детей, превращая их в пассивных проводников чужих мыслей. Несмотря на то что и в церковных и впоследствии в светских школах уделялось большое внимание этике, формированию социально адаптированной личности, нравственное поведение понималось прежде всего с его внешней, формальной стороны – как развитие благообразных привычек и обычаев, а не мыслей и самостоятельности суждений. Светское образование (преимущественно рыцарское) давалось в основном при дворе монарха или феодала. Зачатки такого воспитания появились уже в римский период, при дворах императоров. Это было главным образом физическое развитие, которое в рыцарстве стало самоцелью, превратившись в систему - военных

упражнений. Юношам преподавали и основы военного искусства, однако большинство даже знатных рыцарей не умело читать и писать. Первые светские университеты появились только в XII в., сначала в Италии, а затем и во Франции, в Париже.

С 8 в. по 11 в. исследования психического развития и способов влияния на этот процесс велись главным образом на Востоке, куда переместились основные психологические и философские школы из Греции и Рима. Большое значение имел и тот факт, что арабские ученые настаивали на том, что исследования психического развития детей должны основываться не только на философских концепциях о душе, но и на данных естественных наук, прежде всего медицины.

Ибн Сины – Авиценна (ок. 980-1037 гг.). Он был одним из первых исследователей в области возрастной психофизиологии, изучал связь между физическим развитием организма и его психологическими особенностями в различные возрастные периоды. При этом, важное значение придавалось воспитанию. Именно посредством воспитания, учил он, осуществляется воздействие психики на организм, так что оно, являясь активной силой, способно физиологические свойства этого организма изменять в определенном направлении. Особое место при этом отводилось чувствам, аффектам, которые испытывает дитя в различные возрастные периоды. Аффекты же эти возникают обычно при общении с родителями, при их воздействии. Соответственно, вызывая у ребенка те или иные аффекты, взрослые формируют его натуру, его организм, всю систему его психофизиологических функций.

Вопросы психического развития в эпоху Возрождения. Против схоластических и авторитарных, не учитывающих интересы и индивидуальные стремления детей, подходов к их воспитанию, выступили ученые-гуманисты в эпоху Возрождения, стремясь восстановить основы классического образования, развить у воспитателей интерес к личности ребенка. Большое внимание уделялось и разработке новых принципов обучения, ведущими из которых стали наглядность и природосообразность, о которых впервые заговорил еще Аристотель.

Роджер Бэкон (ок. 1214-1292). Он одним из первых выступил против схоластических методов обучения, основывающихся на заучивании определенных догматов. Он выступал за развитие объективного знания, доказывая, что опыт, эксперимент и математика должны быть положены в основу всех наук. Основываясь на взглядах Аристотеля, Бэкон доказывал, что ощущения являются ведущим психическим процессом, материалом, из которого рождается знание, а потому чисто вербальные методы обучения детей не отвечают задаче развития их интеллекта. Ему же принадлежит известный тезис: «Знание – сила», доказывавший безграничность способностей и возможностей человеческого ума.

О необходимости формирования у детей способности наблюдать и делать правильные выводы из полученных данных писал и известный испанский ученый *Хуан Вивес*. В своей работе «О душе и жизни» Вивес

обосновал новый подход к задачам обучения и воспитания детей, базирующийся на развитии их интереса к чувственному опыту. Вивес одним из первых пришел к выводу, что наиболее эффективно для подавления негативного переживания является не его сдерживание или подавление разумом, а вытеснение другим, более Сильным переживанием.

Выступая против схоластики ученые эпохи Возрождения стремились к соответствию с естественными методами, к учету психических возможностей детей. Недостатком такого подхода было то, что призывая подражать природе, ученые понимали под природой прежде всего не внутреннюю природу детей, их мир и психические особенности, а окружающий мир, в котором существуют примеры перехода от простой, низкоорганизованной материи к сложным, высокоорганизованным существам.

Исследование психического развития в Новое время. Развитие общества в Новое время привело к необходимости разработать объективную научную основу под высказанными гуманистами взглядами о психике человека. Для этого важно было обосновать объективные методы исследования содержания души.

Рене Декарт (1596-1650). Он пришел к выводу о существовании трех видов идей – идей, порожденных самим человеком, идей приобретенных и идей врожденных. Идеи, порожденные человеком, связаны с его чувственным опытом, как обобщение данных наших органов чувств. Эти идеи ребенок получает самостоятельно, в процессе анализа своего опыта, при этом, чем старше человек и чем богаче его опыт, тем больше такого рода знаний он имеет. Приобретенные идеи более полны и совершенны, чем идеи первого рода и зависят не от полноты опыта, а только от характера обучения. Разница между врожденными и приобретенными идеями в том, что приобретенные идеи основываются не на опыте одного человека, но являются обобщением опыта разных людей, которым они обмениваются друг с другом. Лишь врожденные идеи дают человеку знания о сущности окружающего мира, об основных законах его развития. Эти общие понятия открываются только разуму и не нуждаются в дополнительной информации со стороны органов чувств.

Джона Локк (1632-1704). Он доказывал, что психика ребенка формируется в процессе жизни, т.е. отрицал наличие врожденных идей и даже врожденных предрасположенностей к определенному знанию. Локк утверждал, что сознание ребенка при рождении – чистая доска, «*tabula rasa*», на которой жизнь пишет свои письмена. Таким образом, знания и идеалы, которые существуют у взрослого человека, не даны ему в готовом виде, но являются результатом воспитания, которое формирует из чистого и в интеллектуальном и в моральном отношении ребенка сознательного взрослого человека. Локк придавал огромное значение воспитанию, которое фактически формирует сознание человека, его взгляды на жизнь и отношения с другими людьми. Доказывая прижизненный характер наших знаний, Локк пришел к выводу, что всякое знание базируется на чувственном опыте

человека, и выделил два вида этого опыта – рефлексию (знание о душе, о внутреннем мире человека) и ощущения, которые служат основой знаний о внешнем мире. При этом ощущения – не только начальный этап познания, но и единственный путь приобретения знаний о внешнем мире, единственный канал, связывающий с ним человека.

Д. Гартли. Он создал новую теорию рефлекса, которая и объясняет, исходя из законов механики, активность человека. Он также отмечал, что в развитии психики в нужном направлении наибольшую роль играют чувства. При этом он доказывал, что рефлекс, подкрепленный положительным чувством, будет более стойким, а отрицательное чувство, возникающее при определенном рефлексе, поможет его забыванию. Стремление ребенка выбрать то, что ему нравится, что вызывает в нем положительное чувство, помогает образованию ассоциаций и формирует устойчивые рефлексы, становящиеся привычками. Поэтому возможно формирование социально принятых форм поведения, формирование идеального нравственного человека, необходимо только вовремя подкреплять нужные рефлексы или уничтожать вредные.

Жан-Жак Руссо (1712-1778). Он подчеркивал, что существуют не только индивидуальные, но и общие для всех детей закономерности психического развития, изменяющиеся на каждом возрастном этапе. Исходя из этого, он создал первую развернутую периодизацию психического развития.

Первый период – от рождения до двух лет, - с точки зрения Руссо, надо посвятить физическому развитию ребенка. Он считал, что в это время у детей еще не развивается речь, и был противником ее раннего развития.

Второй период – с двух до 12 лет – необходимо посвятить сенсорному развитию детей, считая, что развитие ощущений является основой будущего развития мышления. Поэтому он доказывал, что систематическое обучение детей должно начинаться после 12 лет, когда заканчивается «сон разума».

Целенаправленное обучение следует осуществлять в третий период – с 12 до 15 лет, когда ребенок может адекватно воспринять и усвоить предлагаемые знания. Однако, эти знания должны быть связаны только с естественными и точными науками, а не с гуманитарными, так как моральное развитие, развитие чувств у детей происходит позже.

В четвертом периоде – от 15 лет до совершеннолетия – как раз и происходит развитие чувств у детей после накопления определенного жизненного опыта. Этот период Руссо называл периодом бурь и страстей и считал, что в это время крайне необходимо выработать у детей добрые чувства, добрые суждения и добрую волю.

Таким образом, в период Нового времени разрабатываемая концепция психического развития и сформированные на ее основе подходы к воспитанию поставили вопрос о связи психического развития с окружающей средой, помогла сформулировать новые принципы обучения и воспитания и расширили знания психологов о взаимодействии ребенка с окружающим миром и этапах этого взаимодействия. Однако серьезным недостатком

позиции большинства ведущих ученых Нового времени было то, что ребенок представлял пассивным существом, из которого взрослый, при умелом управлении, как из мягкого куска глины, может вылепить то, что ему надо.

Выделение психологии развития и возрастной психологии в самостоятельную область психологической науки. Оформление психологии развития (детской или возрастной психологии) как самостоятельной отрасли научного знания относится ко второй половине 19 века. Объективными предпосылками ее формирования были:

- требования педагогической практики;
- разработка идеи развития в биологии;
- появление экспериментальной психологии и разработка объективных методов исследования.

Требования педагогической практики. Еще в начале XIX в. о необходимости учета психологических данных при формировании методов обучения дошкольников писали многие ученые. В России о важности связи между педагогикой и психологией говорил *К. Д. Ушинский*. В своей работе «Человек как предмет воспитания» (1867) он писал: «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях», то есть для того чтобы правильно воспитывать, надо понять закономерности психического развития детей, прежде всего их нравственного развития. Для этого надо исследовать влияние на детей таких форм культуры, как язык, религия, право и искусство, которые Ушинский называл образующими психики человека.

Особенно актуальной задача связи между педагогикой и психологией стала в середине XIX в. в связи с развитием всеобщего обучения. Пока образование было преимущественно домашним, нетрудно было сформировать индивидуальный подход к каждому ребенку, понять его особенности, интересы, сделать обучение для него легким и занимательным. Индивидуально подбирались не только круг изучаемых проблем, но и темп обучения в зависимости от скорости усвоения материала данным ребенком. При наличии большого числа детей в классах (что было уже в то время в массовых школах) такой индивидуальный подбор адекватных методик стал неосуществим. Поэтому назрела необходимость исследовать общие для всех детей механизмы и этапы психического развития, чтобы дать объективные рекомендации, в каком возрасте и в какой последовательности можно обучать любых детей, а также какие приемы наиболее адекватны для детей определенного возраста. Этими требованиями объясняется и круг проблем, которые решали ученые того времени, так как это были главным образом исследования движущих сил и этапов познавательного развития, в то время как развитие общения или личностных особенностей детей почти не изучалось.

Известный психолог *У.Джеймс* в своей книге «Беседы с учителями о психологии» (1899) писал, что психология не должна объяснять учителям, как учить детей, давать им конкретные советы, но психологические знания должны обратить внимание педагогов на необходимость исследования

внутренней жизни учеников; они должны понять духовную жизнь ученика «как некоторое активное единство, каким он сам ее чувствует, и сочувственно воспроизвести ее в воображении». Эти идеи психологов начала века не потеряли актуальности и в настоящее время, особенно в связи с развитием практической психологической службы, так как нередко педагоги понимают возрастную психологию и психологию развития именно и единственно как практическую. Однако, признавая большое значение последней, невозможно исключить важность теоретических исследований, тем самым мы закрыли бы пути для дальнейшего развития прикладной, практической психологической службы.

Разработка идеи развития в биологии. Эволюционная теория Дарвина оказала огромное влияние на психологию. Открытие этой теории фактически означало расширение предмета психологии, включение в него вопросов взаимосвязи морфологии и функции, поведения и сознания и т.д. Однако самое большое значение имел тот факт, что с теорией эволюции в психологии появились два новых постулата - об адаптации как главной детерминанте, определяющей психическое развитие, и о генезисе психики, т.е. о том, что психические процессы не появляются в готовом виде, а проходят определенные, закономерные этапы в своем развитии. Именно эти положения и являются основными для психологии развития. Мысль о том, что можно выделить генетические этапы в развитии психики, привела к появлению нового метода исследования - генетического, который исследует закономерности общей психологии, изучая постепенное формирование определенной функции. Естественно, о таком подходе к исследованию говорилось задолго до Дарвина, но понимание универсальности этого метода и возможности исследовать закономерности процесса развития, общие для всех сфер психической жизни, связано с эволюционной теорией. Она помогла осознанию того, что генетический метод может стать основой особой области психологии, предметом которой как раз и является генезис психики, т.е. генетической психологии, возрастной психологии, психологии развития. Эволюционный подход в психологии отразился, прежде всего, в концепциях *А. Бэна и Г. Спенсера*, которые утверждали, что психика представляет собой закономерный этап эволюции и ее функция заключается в обеспечении адекватного приспособления к окружающей среде. Эти теории, особенно взгляды Спенсера, получили широкое распространение и оказали огромное влияние на становление психологии развития. Не меньшее значение для формирования генетического подхода в психологии имела теория известного психолога и физиолога *И. М. Сеченова*, который писал, что единственным методом объективного исследования психики является метод генетического наблюдения. Он также подчеркивал важность исследования психического развития ребенка не только для практических нужд педагогики, но и для общей психологии. Взгляды Сеченова, особенно его идея об интериоризации психических процессов, оказала большое влияние на дальнейшее становление психологии развития, в частности, на концепцию Л. Выготского.

Одна из первых попыток систематического наблюдения за психическим

и биологическим развитием ребенка с рождения до трех лет описана в книге *В.Прейера* «*Душа ребенка*» (1882). Автор сделал вывод о том, что в психическом развитии проявляется биологическая наследственность, которая и служит, в частности, основой индивидуальных различий. В.Прейер стремился не только раскрыть содержание детской души, описать развитие познавательных процессов, речи, эмоций ребенка, но и научить взрослых понимать детей с помощью объективных методов. С этой целью в приложении к своей книге он поместил образец дневника, который намечал канву исследований для каждого возраста.

Появление экспериментальной психологии и разработка объективных методов исследования. На протяжении длительного времени единственным методом исследования психического развития детей оставались дневниковые наблюдения. Еще Песталоцци и Жан Поль начали вести дневники наблюдений за своими детьми. Большой интерес представляют дневниковые наблюдения Дарвина за развитием своего сына Френсиса, которые были опубликованы в 1877 г. под заголовком «*Биографический эскиз маленького ребенка*». И.Тен описал процесс усвоения речи своей дочкой, сопоставив его с историческим развитием языка. Основой обоих процессов считался универсальный механизм ассоциаций.

Однако первым, кто действительно планомерно осуществил дневниковые наблюдения за детьми, был *Т.Тидеман*, книга которого появилась в 1787 году. Он также стал первым автором учебника психологии, в котором затрагивались вопросы, связанные с психологией ребенка. При этом и в дневнике, и в учебнике Т.Тидеман тесно увязывал воспитание детей с предшествующим анализом их физиологических и психологических особенностей. С расширением предмета психологических исследований появилась возможность разработки новых, экспериментальных методов, пригодных и для изучения психического развития детей.

Основанная *В.Вундтом* в 1879 г. психологическая лаборатория в Лейпциге вселила уверенность в возможности использования эксперимента в исследовании проблем возрастной и педагогической психологии. От Вундта принято вести родословную психологии как самостоятельной дисциплины. Если в лаборатории Вундта был сделан только первый шаг в разработке объективных методов исследования психики, то работы *Г.Эббингауза* определили целое направление в психологии, впервые открыв возможность экспериментального изучения такого важнейшего для возрастной психологии психического процесса, как память. Хотя Г.Эббингауз и не разработал специальной психологической теории, его исследования стали ключевыми для экспериментальной психологии. Была показана важность статистической обработки данных с целью установления закономерностей, которым подчинены психические явления.

Не меньшее значение для разработки новых, объективных методов исследования имели работы *Ф.Гальтона*, который изобрел многие методы экспериментального исследования детей, впервые применив в психологии способы статистической обработки результатов. Среди достижений

Ф.Гальтона особо следует выделить разработку метода тестов, который прочно вошел в науку. Статистический подход – применение серии тестов к большому числу индивидов – выдвигался как средство внедрения в психологию точных количественных методов. Это получило большое практическое применение, а дальнейшее совершенствование техники разработки и применения тестов изменило суть возрастной психологии, дав возможность в дальнейшем сформировать целую систему объективных методов психологического исследования детей.

Дальнейшее применение и популярность тестов связано уже с именем *Альфреда Бине*, разработавшего специальные тесты для исследования интеллектуального развития детей. А.Бине одним из первых психологов начал экспериментально исследовать этапы развития мышления у детей, ставя перед ними задачи на определение понятий (что такое стул, что такое лошадь и т.д.). Эти исследования привели его к мысли о том, что можно разработать нормативы интеллектуального развития детей и методы, позволяющие провести диагностику формирования мышления. Совместно с Т.Симоном он разработал серию вопросов разной степени сложности и на основании ответов детей определял уровень их интеллекта, отсеивая детей с отставанием или задержкой умственного развития. Эти методы настолько хорошо показали себя при первых испытаниях, что А.Бине решил создать тесты не только для выявления детей с задержкой умственного развития, но и для общей диагностики интеллектуального развития всех детей от 3 до 18 лет. А.Бине ввел показатель интеллекта – умственный возраст, который определялся по успешности выполнения тестовых заданий. Сравнение умственного возраста с хронологическим составляло основу для заключения об уровне умственного развития ребенка. Совпадение умственного возраста с паспортным свидетельствовало о нормальном развитии ребенка. Если ребенок выполнял задания, предназначенные для более старших по возрасту детей, то его показатели умственного развития считались высокими. Невыполнение ребенком заданий, предназначенных для его возраста, давало основания для заключения о низком уровне умственного развития. Теоретические и методические представления А.Бине и Т.Симона лежат в основе современной психометрики – практики измерения умственного развития детей. На их основе в психометрию был введен показатель развития интеллекта – коэффициент интеллектуальности (IQ), а также представление о статистической тестовой норме.

Теория рекапитуляции как первая теоретическая концепция в детской психологии. Первой теорией, объясняющей процесс психического развития, стала теория рекапитуляции, которую сформулировал *С.Холл*. Исследуя психическое развитие детей, С.Холл пришел к выводу, что в его основе лежит биогенетический закон, сформулированный учеником Ч.Дарвина Э.Геккелем, который гласит, что онтогенез (развитие отдельного индивида) является кратким повторением филогенеза (истории развития всего вида). Применительно к детской психологии этот закон утверждает, что в процессе индивидуального развития ребенок в сокращенном виде проходит

этапы эволюционного и культурного развития, которые прошел человеческий род. При этом С.Холл считал, что последовательность и содержание этих этапов заданы генетически и поэтому ни уклониться, ни пропустить какую-то стадию своего развития ребенок не может. С.Холл является также основателем педологии – комплексной науки о ребенке, в основе которой лежит идея педоцентризма, т.е. идея о том, что ребенок является центром исследовательских интересов многих профессионалов – психологов, педагогов, биологов, педиатров, антропологов, социологов и других специалистов. Педология завоевала популярность во всем мире: ее привлекательность была связана с ориентированностью на практические нужды педагогики. В реальной педагогической практике учителя и воспитатели имеют дело с целостным ребенком, в единстве его физических, психических и социальных качеств. Именно такой подход к изучению ребенка и процессов его развития провозглашала педология. Однако идея создания комплексной науки о ребенке оказалась нереализованной.

Нормативный подход к психическому развитию ребенка. Видным представителем педологии биологизаторского направления был американский психолог *А.Геззел*. Он солидарен с положением, что в первые годы жизни ребенок как бы повторяет историю развития человеческого рода, но утверждал, что детство – это также и продукт эволюции. У самых низших животных детство практически отсутствует; период детства тем длиннее, чем выше на эволюционной лестнице располагается данный вид. У человека не только самое длинное детство, но оно качественно другое. А.Геззел отмечал, что по сравнению с детством обезьян человеческое детство отличается не просто прибавкой одного этажа, на котором совершается усвоение языка и символического мышления; это прибавление приводит к глубокой перестройке нижних этажей, делает их принципиально иными по сравнению с аналогичными у высших животных. Однако сохраняется общая функция психического – биологическая адаптация к окружающей среде. Главную роль в психическом развитии ребенка он отводил созреванию нервной системы, где основным показателем развития является темп. Он сформулировал закон замедления развития с возрастом: темп развития максимален на начальных этапах развития и минимален на конечных. Значительный вклад А.Геззела в детскую психологию состоит в том, что он положил начало становлению детской психологии как нормативной дисциплины. Нормативный подход в детской психологии ориентирован на описание достижений ребенка в процессе роста и развития, на построение норм развития двигательной активности, речи, взаимоотношений ребенка с окружающим миром. Для составления норм психического развития А.Геззел ввел в детскую психологию лонгитюдный метод – продолжительное изучение одних и тех же детей на разных этапах их развития. На основе составленных норм разработал систему диагностики психического развития ребенка от рождения до юношеского возраста. Отметим, что возрастные изменения детей А.Геззел объяснял наследственным фактором, т.е. оставался в рамках биологизаторского направления. Но его подход к детской психологии как

нормативной дисциплине важен и для современной психологии. Проблемы нормы и патологии развития, разработки конкретных нормативов психического развития детей на разных этапах жизни имеют важное практическое значение для различных сфер социальной практики.

Теория трех ступеней детского развития. Немецко-австрийский психолог *К.Бюлер* разделял распространенный взгляд на психическое развитие ребенка как на единый и биологический по своей природе процесс. Характеризуя особенности процесса органического развития, он отмечает, что природа не делает скачков – развитие всегда происходит постепенно. Он отстаивал идею наследования психических свойств, их передачи от родителей детям. В работе «Очерк духовного развития ребенка» К.Бюлер выделяет три ступени развития ребенка: инстинкт, навык, интеллект. Эти ступени должен пройти каждый ребенок в процессе индивидуального развития. Переход ребенка от одной ступени к другой определяется структурой развития коры головного мозга, т.е. Имеет биологические причины. К.Бюлер перенес схемы эксперимента, используемые в исследовании человекообразных обезьян, на изучение особенностей развития детей. Он подчеркивал сходство примитивного употребления орудий у шимпанзе и ребенка – период появления первичных форм мышления у ребенка он назвал шимпанзеподобным возрастом. Дальнейшее развитие детской психологии показало неправомерность отождествления ранних ступеней развития ребенка и человекоподобных обезьян. Было выявлено, что буквально с первых дней своей жизни ребенок развивается принципиально иначе, чем детеныши высших приматов. В настоящее время теория трех ступеней детского развития К.Бюлера представляет лишь исторический интерес. Но непреходящее значение имеет поставленная им проблема истории детства.

Теория конвергенции двух факторов в объяснении развития ребенка. В работах *В.Штерна* эволюционно-биологический подход к объяснению психического развития предстает в форме теории двух факторов и их конвергенции (сближения) Согласно В.Штерну, ребенок – это организм, который при появлении на свет уже имеет определенные органические задатки, инстинкты, врожденные влечения. Эти внутренние особенности составляют первый фактор психического развития. Вторым фактором составляют влияния окружающей среды – природной и общественной. Развитие ребенка – это не простое проявление врожденных свойств и не простое восприятие внешних воздействий. Психическое развитие ребенка есть результат сближения (взаимодействия) внутренних данных с внешними условиями. В.Штерн подчеркивал необходимость учитывать сензитивные периоды в психическом развитии как внутреннюю готовность для эффективного усвоения внешних воздействий, в том числе целенаправленно организуемых: например, для обучения языку, музыке, физическим действиям и т.д. Теория конвергенции двух факторов, хотя и учитывает роль внешних влияний в развитии, представляет по своей сути концепцию наследственной предрасположенности психического развития. Социальные

факторы выступают лишь в роли условий, реализующих наследственно зафиксированные особенности психического развития.

Социологический (культурологический) подход к изучению психического развития человека. Социум как объяснительный принцип во французской социологической школе. Родоначальником социологического направления в психологии принято считать *Э.Дюркгейма*. Его работы оказали серьезное влияние на развитие психологических исследований взаимоотношений индивида и общества. Решающую роль в развитии ребенка он отводил социальному фактору, основу которого составляют коллективные представления больших общностей людей. Коллективные представления – это целостная система идей, обычаев, религиозных верований, моральных установлений, общественных институтов, письменности и т.п. Они независимы от индивида, тотальны (всеобщы). Развитие ребенка происходит в процессе усвоения социального опыта благодаря подражанию, которое в социальной жизни имеет такое же значение, как наследственность в биологии. Со способностью к подражанию ребенок рождается. Во французской социологической школе был выявлен механизм формирования внутреннего мира ребенка – интериоризация как переход внешнего во внутреннее. Видным представителем французской социологической школы является *П.Жане*. Он полагал, что психика человека социально обусловлена и что развитие ее заключается в формировании системы многообразных связей с природой и обществом. Среди них наиболее значимы социальные действия, выражающиеся в отношениях сотрудничества. Социальные взаимоотношения между людьми являются основой развития каждого человека.

Французская генетическая психология. Ориентация на изучение отдельного индивида в конкретных социальных условиях его жизни характерна для французской школы генетической психологии. Наибольший вклад в разработку проблем генетической психологии внесли *А.Валлон* и *Р.Заззо*. *А.Валлон* подчеркивал неразрывную связь социума и психики ребенка. Человеческое дитя есть существо генетически социальное, социальная природа человека не появляется путем внешних влияний, а изначально включена в его биологию. *А.Валлон* специально исследовал истоки человеческого поведения, условия зарождения специфически человеческих форм поведения. Он убедительно показал, что среди условий, влияющих на психическое развитие, наибольшее значение, особенно в первые годы жизни, имеют отношения людей и способы их поведения. Первые позы ребенка оформляются благодаря действиям других людей. Только видимая на лице другого человека мимика впервые обретает свое значение для ребенка. Лишь благодаря реакциям взрослого смех и плач ребенка превращаются в особый язык – язык эмоций. Эмоция – первая форма социального общения, пока еще глобальная и нерасчлененная, подготавливающая внутренние представления ребенка. Именно путем взаимного обмена с другими вычленяется из некоей первоначальной слитности самость ребенка и рождается его сознание. Психическое развитие

ребенка осуществляется через качественные переходы от одной стадии к другой; сами же переходы совершаются через кризисы развития. Эти исследования продолжил Р.Заззо. Являясь одновременно учеником А.Валлона и А.Гезелла, он исследовал взаимодействие наследственности среды в психическом развитии. Он полагал, что эти факторы не являются противоположными друг другу: благодаря своей наследственности человек создает новую среду; среда же дает наследственности возможность самовыражения, ориентации, оформления. Р.Заззо все развитие ребенка разделяет на этапы. Первые три года жизни анализируются им на основе строгих физических и психических критериев, выделенных А.Валлоном. Он использует данные о развитии мышления, эмоциональной сферы. Вместе с тем он стремится сочетать психологическое изучение эволюции детского поведения с анализом хода органического созревания ребенка. Последующие этапы психического развития выделяются на основе критериев, заимствованных из практики школьного обучения. В исследованиях, проводившихся Р.Заззо и его учениками, активно использовался лонгитюдный метод или метод продольных срезов (длительное изучение отдельных детей или небольшой их выборки). Включение этого метода в арсенал широко используемых методов возрастной психологии составляет отличительную особенность этой школы.

Американская школа культурной антропологии. Основатель школы – выдающийся антрополог, этнограф, лингвист *Ф.Боас*. Эта школа проводила сравнительные исследования общественной жизни и культуры народностей, находящихся на ранних ступенях исторического развития. Основной методологической установкой исследований выступило утверждение культурной обусловленности сознания и личности человека в ходе его психического развития. Предполагалось, что если формы поведения подрастающих поколений детерминируются биологическими факторами, то они должны быть инвариантными и повторяться во всех обществах и культурах, независимо от уровня их социально-экономического развития, общественного строя, структуры семьи и т.п. Видным представителем школы Ф.Боаса и этнографии детства является *М.Мид*. Ее исследования показали, что характер и способности людей в решающей степени зависят от того, чему они учатся и от устройства общества, в котором они родились и воспитаны. М.Мид утверждает, что человеческая природа очень пластична, точно и специфично реагирует на различные социальные условия. Различия между членами разных культур, как и различия между индивидами внутри одной и той же культуры, почти полностью сводятся к различиям в условиях их жизни, особенно в раннем детстве. При этом форма, в которой реализуются эти условия, детерминирована культурой.

2.3. Подходы к проблеме психического развития детей в основных психологических школах

Психоаналитическая концепция детского развития. Основы психоаналитической концепции были заложены австрийским психологом и психиатром *Зигмундом Фрейдом*. По мнению Фрейда, развитие психики ребенка есть приспособление, адаптация его к окружающей, преимущественно враждебной среде. Движущими силами психического развития являются врожденные и бессознательные инстинкты. Фрейд утверждал, что личность состоит из трех основных компонентов: "Оно", "Я" и "Сверх-Я". "Оно" - наиболее примитивный компонент, носитель инстинктов, "бурлящий котел влечений". Будучи иррациональным и бессознательным, "Оно" подчиняется принципу удовольствия. Инстанция "Я" следует принципу реальности и учитывает особенности внешнего мира, его свойства и отношения. "Сверх-Я" служит носителем моральных норм. Эта часть личности выполняет роль критика и цензора. Если "Я" примет решение или совершит действие в угоду "Оно", но в противовес "Сверх-Я", то оно испытает наказание в виде чувства вины, укоров совести. Поскольку требования к "Я" со стороны "Оно", "Сверх-Я" и реальности несовместимы, неизбежно его пребывание в ситуации конфликта, создающего невыносимое напряжение, от которого личность спасается с помощью специальных "защитных механизмов" -- таких, например, как вытеснение, проекция, регрессия, сублимация. *Вытеснение* означает произвольное устранение из сознания чувств, мыслей и стремлений к действию. *Проекция* - это перенос на другое лицо своих аффективных переживаний любви или ненависти. *Регрессия* - соскальзывание на более примитивный уровень поведения или мышления. *Сублимация* -- один из механизмов, благодаря которому запретная сексуальная энергия переносится на виды деятельности, приемлемые для индивида и общества, в котором он живет.

Личность, по З. Фрейду, - это взаимодействие взаимно побуждающих и сдерживающих сил. Динамика личности определяется действием инстинктов. Они состоят из четырех компонентов: побуждение; цель, т.е. достигнутое удовлетворение; объект, с помощью которого цель может быть достигнута; источник, в котором побуждение порождается. Одно из основных положений психоаналитического учения о развитии личности заключается в том, что сексуальность и есть основной человеческий мотив. Важно подчеркнуть, что З. Фрейд трактовал сексуальность очень широко. По его мнению, это все то, что доставляет телесное удовольствие. Для маленького ребенка - это ласки, прикосновения, поглаживания тела, обнимания, поцелуи, удовольствие от сосания, от освобождения кишечника, от теплой ванны и многое другое, без чего невозможна жизнь и что каждый младенец постоянно в той или иной мере получает от матери. В детстве сексуальные чувства очень общи и диффузны. Инфантильная сексуальность предшествует взрослой сексуальности, но никогда не определяет полностью сексуальные переживания взрослого.

Сексуальные влечения по З. Фрейду носят амбивалентный характер. Существуют инстинкты жизни и смерти, следовательно, личности изначально свойственны конструктивные и деструктивные тенденции.

Основные положения З. Фрейда о психологическом развитии:

1. понимание психического развития как мотивационного, личностного;
2. подход к развитию как к адаптации к среде;
3. отношение к движущим силам психического развития как всегда врожденным и бессознательным;
4. подход к основным механизмам развития как к врожденным, закладывающим основы личности и ее мотивы уже в раннем детстве. Существенного изменения структура личности в дальнейшем уже не претерпевает.

Подход к психическому развитию как к научению в школе бихевиоризма. Основы бихевиористской концепции были заложены американскими психологами *Эдвардом Торндайком и Джоном Уотсоном*. Девизом бихевиоризма стало понятие о поведении как объективно наблюдаемой системе реакций организма на внешние и внутренние стимулы. При этом именно поведение становилось предметом психологии, получившей отсюда и новое название (behavior – поведение). Развитие поведения, в основе которого лежит формирование новых связей между стимулами и реакциями, происходит в процессе жизни ребенка под влиянием информации о стимулах и наиболее адекватных реакциях на них, которые поставляет среда. При этом из всех возможных реакций отбираются и закрепляются те, которые способствуют лучшей адаптации, приспособлению к среде, т.е. адаптация считается главной детерминантой, определяющей направление психического развития ребенка. Психическое развитие, таким образом, отождествляется с научением, т.е. с любым приобретением знаний, умений, навыков, не только специально формируемых, но и возникающих стихийно. С этой точки зрения научение – более широкое понятие, чем обучение, так как включает в себя и целенаправленно сформированные при обучении знания. Исходя из такого взгляда на психику, бихевиористы пришли к выводу, что ее развитие происходит при жизни ребенка и зависит в основном от социального окружения, от условий жизни, т.е. от стимулов, поставляемых средой. Поэтому они отвергли идею возрастной периодизации, так как считали, что не существует единых для всех детей закономерностей развития в данный возрастной период. Периодизация зависит от среды, и какова среда, таковы и закономерности развития данного ребенка.

Торндайк вывел четыре основных закона научения:

- Закон повторяемости (упражняемости). Его суть в том, что чем чаще повторяется связь между стимулом и реакцией, тем быстрее она закрепляется и тем она прочнее. Согласно этому закону реакция на ситуацию связывается с этой ситуацией пропорционально частоте, силе и длительности повторения связей.

- Закон эффекта, который говорит о том, что из нескольких реакций на одну и ту же ситуацию, при прочих равных условиях, более прочно связываются с ситуацией те из них, которые вызывают чувство удовлетворения. Позднее этот закон был модифицирован, так как оказалось, что для ребенка важен результат любой его деятельности, т.е. в конце выучиваемой реакции обязательно должно быть подкрепление, неважно положительное или отрицательное.

- Закон готовности, суть которого в том, что образование новых связей зависит от состояния субъекта.

- Закон ассоциативного сдвига – если при одновременном появлении двух раздражителей один из них вызывает позитивную реакцию, то и другой приобретает способность вызывать ту же самую реакцию, т.е. нейтральный стимул, связанный по ассоциации со значимым, тоже начинает вызывать нужное поведение.

Исследования психического развития детей в гештальтпсихологии. Гештальтпсихологическое направление в психологии возникло в начале 20-х годов в Германии. Ее создание связано с именами *Макса Вертгеймера, Вольфганга Келера, Курта Левина и Курта Коффки*. Главная идея этой школы состояла в том, что в основе психики лежат не отдельные элементы сознания, а целостные фигуры – гештальты, свойства которых не являются суммой свойств их частей. Таким образом, опровергалось прежнее представление о том что развитие психики основывается на формировании новых ассоциативных связей, которые соединяют отдельные элементы между собой в представления и понятия. Взамен этого выдвигалась новая идея о том, что познание связано с процессом изменения, трансформации целостных гештальтов, которые и определяют характер восприятия внешнего мира и поведения в нем. Поэтому многие представители этого направления уделяли значительное внимание проблеме психического развития ребенка, так как в исследовании генезиса психических функций видели доказательства правильности своих постулатов.

Идеи, развиваемые гештальтпсихологами, основывались на экспериментальном исследовании познавательных процессов. Данные, полученные в этих исследованиях, привели гештальтпсихологов к выводу о том, что ведущим психическим процессом, который фактически определяет уровень развития психики ребенка, является восприятие. Именно от того, как воспринимает ребенок мир, доказывали ученые, зависят его поведение и понимание ситуации. К такому выводу ученые этой школы приходили потому, что считали, что процесс психического развития – это рост и дифференциация гештальтов. Так как определяет и направляет этот процесс формирования и трансформации гештальтов восприятие окружающего мира, то именно восприятие и служит ведущей психической функцией психического развития в целом.

Сам процесс психического развития, с точки зрения гештальтпсихологии, делится на два независимых и параллельных

процесса – созревание и обучение. Один из основоположников этого направления К. Коффка подчеркивал их независимость, доказывая, что в процессе развития обучение может опережать созревание, а может и отставать от него, хотя чаще они идут параллельно друг другу, создавая иллюзию взаимозависимости. Тем не менее, обучение не может ускорить процесс созревания и дифференциации гештальтов, так же как и сам процесс созревания не ускоряет обучения.

Исследования познавательного развития в русле генетической психологии. Швейцарский психолог Жан Пиаже – один из наиболее известных ученых, чьи работы составили важный этап в развитии генетической психологии. Он исходил, из идеи о том, что основой психического развития является развитие интеллекта. Пиаже пришел к выводу о том, что этапы психического развития – это этапы развития интеллекта, через которые постепенно проходит ребенок в формировании все более адекватной схемы ситуации. Основой этой схемы как раз и служит логическое мышление.

Пиаже говорил о том, что в процессе развития происходит адаптация организма к окружающей среде. Интеллект потому и является стержнем развития психики, что именно понимание, создание правильной схемы окружающего обеспечивает адаптацию к окружающему миру. При этом адаптация – не пассивный процесс, а активное взаимодействие организма со средой. Эта активность представляет собой необходимое условие развития, так как схема, считал Пиаже, не дается в готовом виде человеку при рождении, нет ее и в окружающем мире. Процесс адаптации и формирования адекватной схемы ситуации происходит постепенно, при этом ребенок использует два механизма построения схемы – ассимиляцию и аккомодацию. При ассимиляции построенная схема жесткая, она не изменяется при изменении ситуации, наоборот, человек пытается все внешние изменения втиснуть в узкие, заданные рамки уже имеющейся схемы. В качестве примера ассимиляции Пиаже приводил игру, в рамках которой ребенок познает окружающий мир. Аккомодация связана с изменением готовой схемы при изменении ситуации; таким образом, схема действительно адекватна, полностью отражает все нюансы данной ситуации. Сам процесс развития, по мнению Пиаже, является таким чередованием процессов ассимиляции и аккомодации, что до определенного предела ребенок старается пользоваться старой схемой, а затем изменяет ее, выстраивая другую, более адекватную.

Пиаже пришел к выводу, что процесс развития мышления – это процесс экстерииоризации, т.е. мышление появляется как внутреннее, а затем, проходя стадию эгоцентризма, становится внешним, реалистическим. Таков же и процесс развития речи, которая из эгоцентрической речи, речи для себя, становится речью социальной, речью для других.

Операциональная концепция Ж. Пиаже представляет целостью картину интеллектуального развития ребенка. Им выделены четыре основные детерминанты, определяющие развитие интеллекта.

1. *Фактор равновесия (гомеостаза) с внешней средой.* Жизнь — постоянное нарушение гомеостаза между субъектом и средой. Как только нарушается равновесие, организм проявляет активность на направлении его компенсации. Принцип активности выражает движение к равновесию.

1. *Биологическое созревание.* Создает предпосылки развития, но не определяет содержания и закономерностей развития.

2. *Собственная активность субъекта.* Источником развития Интеллекта и познания субъектом мира является действие как Субъект-объектное взаимодействие.

3. *Социальный опыт.* Ребенок в процессе развития овладевает языком, интеллектуальными, социальными ценностями. Однако социальный опыт воспринимается ровно настолько, насколько у ребенка сформированы соответствующие интеллектуальные способности. Неусвоение социального опыта приводит к развитию интеллекта, а, напротив, развитие интеллекта делает возможным само усвоение социального опыта. Социализация начинается достаточно поздно, когда у ребенка уже есть интеллектуальные инструменты для присвоения социального опыта. Это положение принципиально отличает взгляды Ж. Пиаже от культурно-исторического подхода в отечественной психологии, где усвоение социокультурного опыта рассматривается как специфическая форма психического развития ребенка.

Подход к психическому развитию в гуманистической психологии. Это направление, появившееся в США в 40-х годах, строилось на основе философской школы экзистенциализма. Его основателем был *Гордон Олпорт*. Большое влияние на формирование методологических принципов этого направления оказали и работы известного психолога *Абрахама Маслоу*.

Одним из главных постулатов теории Олпорта было положение о том, что личность представляет собой открытую и саморазвивающуюся систему. Он исходил из того, что человек — прежде всего социальное, а не биологическое существо и потому не может развиваться без контактов с окружающими людьми, с обществом. При этом Олпорт утверждал, что это общение личности с обществом представляет собой стремление не к уравниванию со средой, но к взаимообщению, взаимодействию.

Особенно большое внимание на проблему развития личности обращал Маслоу. Одной из главных идей Маслоу была мысль о том, что в отличие от животных человек не стремится к равновесию со средой, а наоборот, хочет взорвать это равновесие, так как оно грозит смертью для личности. Равновесие, адаптация, укорененность в среде уменьшают или совсем уничтожают стремление к самоактуализации, которая и делает человека личностью. Поэтому только стремление к развитию, к личностному росту, т.е. к самоактуализации, есть основа развития и человека и общества. Самоактуализация связана и с умением понять себя, свою внутреннюю природу, научиться «сонастраиваться» в соответствии с этой природой, строить свое поведение исходя из нее.

Становление отечественной детской психологии. Методологическую основу отечественной детской психологии составляют положения теории

психического развития ребенка, выдвинутые и обоснованные в трудах Л.С. Выготского, Л. И. Божович, П.Я. Гальперина, А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина и др.

В психологии есть понятие «*сензитивные периоды развития*» — периоды наибольшей чувствительности к определенному рода воздействиям. Так, например, сензитивный период развития речи — от года до 3 лет, и если этот этап упущен, компенсировать потери в дальнейшем, как мы видели, практически невозможно. Как считал Л.С. Выготский, в этот период определенные влияния сказываются на всем процессе развития, вызывая в нем глубокие изменения. В другие периоды те же самые условия могут оказаться нейтральными; может проявиться даже их обратное влияние на ход развития. Сензитивный период совпадает поэтому с *оптимальными сроками обучения*.

Л.С. Выготский выдвинул положение о *ведущей роли обучения в психическом развитии*. Высшие психические функции сначала формируются в совместной деятельности, сотрудничестве, общении с другими людьми и постепенно переходят во внутренний план, становятся внутренними психическими процессами ребенка. Как пишет Л.С. Выготский, «всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцене дважды, в двух планах, сперва — социальном, потом — психологическом, сперва между людьми затем внутри ребенка». Когда высшая психическая функция формируется в процессе обучения, совместной деятельности ребенка со взрослым человеком, она находится в «*зоне ближайшего развития*». Это понятие вводится Л.С. Выготским для обозначения области еще не созревших, а только созревающих психических процессов. Потенциальные возможности ребенка, т.е. зону его ближайшего развития, можно определить в совместной деятельности — помогая ему выполнить задание, с которым он еще не может справиться сам (задавая наводящие вопросы; объясняя принцип решения; начиная решать задачу и предлагая продолжить и т.п.).

Когда эти процессы будут сформированы и окажутся «*вчерашним днем развития*», их можно будет диагностировать с помощью тестовых заданий. Фиксируя, насколько успешно ребенок самостоятельно справляется с этими задачами, мы определяем *актуальный уровень развития*.

Обучение должно ориентироваться на «*зону ближайшего развития*». Обучение, по Л.С. Выготскому, ведет за собой развитие.

Л.С. Выготский установил четыре основные закономерности или особенности детского развития.

1. *Цикличность*. Развитие имеет сложную организацию во времени. Ценность каждого года или месяца жизни ребенка определяется тем, какое место он занимает в циклах развития: отставание в интеллектуальном развитии на 1 год будет очень большим, если ребенку 2 года, и незначительным, если ему 15 лет. Это связано с тем, что темп и содержание развития изменяются на протяжении детства. Периоды подъема, интенсивного развития сменяются периодами замедления, затухания. Такие циклы развития характерны для отдельных психических функций (памяти,

речи, интеллекта и др.) и для развития психики ребенка в целом. Собственно возраст как стадия развития и представляет собой такой цикл, со своим особым темпом и содержанием.

2. *Неравномерность развития.* Разные стороны личности, в том числе психические функции, развиваются неравномерно, непропорционально. На каждом возрастном этапе поэтому происходит перестройка их связей, изменение соотношения между ними. Развитие отдельной функции зависит от того, в какую систему межфункциональных связей она включена.

3. *«Метаморфозы»* в детском развитии. Развитие не сводится к количественным изменениям, это цепь качественных изменений, превращений одной формы в другую. Ребенок не похож на маленького взрослого, который мало знает и умеет и постепенно приобретает нужный опыт. Психика ребенка своеобразна на каждой возрастной ступени, она качественно отлична от того, что было раньше, и того, что будет потом.

4. *Сочетание процессов эволюции и инволюции* в развитии ребенка. Процессы «обратного развития» как бы вплетены в ход эволюции. То, что развивалось на предыдущем этапе, отмирает или преобразуется. Например, ребенок, научившийся говорить, перестает лепетать. У младшего школьника исчезают дошкольные интересы, некоторые особенности мышления, присущие ему раньше. Если же инволюционные процессы запаздывают, наблюдается инфантилизм: ребенок, переходя в новый возраст, сохраняет старые детские черты.

Исследования *Д.Б. Эльконина* были посвящены проблемам игровой деятельности и периодизации. Он выделял структуру игровой деятельности, в число основных элементов которой входят сюжет (во что играют), содержание (как играют), роль, воображаемая ситуация, правило, игровые действия и операции, игровые отношения. По мнению Эльконина, наибольшее значение в игре имеет не воображаемая ситуация, а роль, которая дает возможность ребенку овладеть своим поведением, так как в ней скрыто правило поведения в данной игре. Изучение этапов развития игровой деятельности продемонстрировало, что вначале в ней воспроизводятся действия взрослых, а затем их взаимоотношения. Эльконин также показал, что развитие игры происходит от игр с открытой ролью и скрытым правилом к играм с открытым правилом и скрытой ролью. Исследования Эльконина выявили не только структуру и этапы развития игры, но и ее ведущее значение для формирования психических функций и личностных качеств детей, что и позволило ему доказательно говорить о ведущей роли игровой деятельности в дошкольном возрасте.

Исследования *Л.И. Божович* были связаны с процессом формирования личности детей, который она понимала как развитие независимости от окружающей ситуации, когда поведение человека определяется не внешней ситуацией, но внутренними мотивами. Она выделила личностные компоненты в каждом возрастном кризисе, говоря о превращении ребенка из объекта в субъект в конце первого года жизни, о появлении осознания себя как субъекта действия в три года, как субъекта в системе социальных

отношений в семь лет и, наконец, об осознании своей личностной уникальности и ценности в подростковом возрасте.

А.В. Запорожец считал, что психические процессы являются разновидностями ориентировочных процессов. Так, восприятие – это ориентировка в свойствах и качествах предметов, мышление – ориентировка в их связях и отношениях, а эмоции – ориентировка в личностных смыслах. Запорожец пришел к выводу о роли ориентировки как ведущей части действия при исследовании произвольных движений и их формирования у детей. Исследования Запорожца привели его к выводу о том, что ориентировка проходит несколько этапов – от внешней, развернутой, к внутренней, свернутой. Кроме исследования произвольных действий, Запорожец изучал развитие восприятия и мышления, а также процесс формирования эмоций и чувств у дошкольников. Он считал, что в дошкольном возрасте восприятие является ведущим психическим процессом, объясняя этим роль образной памяти и образного мышления в этом возрастном периоде. Было доказано, что существуют определенные виды деятельности, к которым сензитивно восприятие (рисование, конструирование и т.д.), и выделены этапы его развития. Исследование структуры восприятия показало, что оно состоит из перцептивных действий (ориентировки в свойствах предметов), сенсорных эталонов (образов, которые определяют и направляют процесс восприятия) и действий соотнесения, благодаря которым предмет относится к определенному эталону и узнается детьми. На основании этих работ *Л.А. Венгер* доказал существование модельной формы мышления, промежуточной между образным и логическим мышлением. Он также разработал программы развивающего обучения для дошкольников, позволяющие сформировать логические операции обобщения, классификации на образном материале, доступном для детей этого возраста.

К тем же выводам, что и Запорожец, пришел и *П.Я. Гальперин*, который изучал развитие уже не внешней, но внутренней, умственной деятельности. Он считал, что из трех компонентов действия – ориентировки, исполнения и контроля – наибольшее значение имеет именно ориентировка. Правильно заданная ориентировочная основа дает возможность с первого раза выполнить действие безошибочно. Гальперин пришел к выводу, что при ориентировке и контроле наибольшее значение имеет поэтапность и возможность внешнего контроля за ходом выполнения действия. Теория Гальперина получила название теории поэтапного формирования умственных действий. В то же время Гальперин исследовал разные способы задания ориентировочной основы и пришел к выводу о значении проблемного обучения, а также изучал разные условия, способствующие автоматизации и интериоризации умственного действия. Исследования развивающего обучения были продолжены *В.В. Давыдовым*, *Н.Ф. Талызиной*, *А.И. Подольским*.

В настоящее время отечественная детская психология переживает новый этап, в котором тесно переплетаются практические и теоретические проблемы. Изменение социальной ситуации привело к необходимости пересмотра некоторых методологических основ, принципов построения

отечественной детской психологии, хотя основные постулаты о культурно-исторической концепции Выготского сохраняют свое значение.

2.4. Методы исследования в психологии развития

Метод наблюдения в психологии развития. Как научный, объективный, метод наблюдения предполагает планомерное и целенаправленное фиксирование психологических фактов в естественных условиях повседневной жизни. Наблюдение как научный метод исследования не должно быть сведено к простой регистрации фактов, его основная цель — научное объяснение причин того или иного явления. *Необходимые условия научного наблюдения:* постановка цели; разработка плана; выбор объекта и ситуации наблюдения; поддержание естественных условий жизни; невмешательство в деятельность испытуемого; объективность и систематичность наблюдений; разработанность способов фиксации результатов.

М.Я. Басов рассматривал объективное наблюдение как основной метод детской психологии. В 1924 г. он предложил специальную методику психологического наблюдения за детьми, направленную против субъективизма в описании поведения. Им была составлена специальная схема, в которой были соотнесены особенности психических функций (двигательной сферы, восприятия, памяти, воображения, мышления, речи, сферы чувств, волевых процессов) детей дошкольного возраста и поведенческие моменты, в которых эти особенности, как правило, проявляются.

Существовали научные учреждения, где этот метод наблюдения был основным. Так, Н.М. Щелованов в Ленинграде в 1920-х гг. организовал клинику нормального развития детей. Круглосуточное наблюдение специалистов за поведением детей позволило выявить и описать особенности развития ребенка на первом году жизни (появление комплекса оживления, становления хватания и ходьбы).

Трудности использования метода объективного наблюдения: чрезвычайная трудоемкость; большие временные затраты; пассивная, выжидательная позиция исследователя; необходимость психологической образованности наблюдателя; высокая вероятность пропуска психологических фактов, если они новые или слиты со множеством попутных явлений; опасность субъективности при сборе и обработке данных, при интерпретации результатов; невозможность проверки; ограниченное использование математических методов обработки данных. В процессе наблюдения исследователь фиксирует только внешние проявления поведения ребенка, симптомы (действия с предметами, высказывания), а интересуют его скрывающиеся за ними психические процессы, состояния, о которых он может строить только догадки, предположения. Наблюдатель должен быть весьма осторожен в выводах и принимать во внимание то обстоятельство, что

у испытуемого в ходе какой-либо деятельности может сложиться особая мотивация, способная оказать значимое влияние на результат.

Ценность метода наблюдения состоит в том, что не существует возрастных ограничений для испытуемых. Наблюдение — незаменимый метод в работе с маленькими детьми, хотя может применяться при изучении развития детей любого возраста.

Наблюдения бывают *сплошными*, когда психолога интересуют все особенности поведения ребенка, но чаще *выборочными*, когда фиксируются только некоторые из них.

Эксперимент как метод эмпирического исследования в психологии развития. Эксперимент с детьми проводится в обстановке, как можно более приближенной к привычным для них условиям. Экспериментальное исследование может быть *констатирующим* и *формирующим*. *Констатирующий эксперимент* — это варианты реализации констатирующей стратегии исследования. В констатирующем эксперименте определяются уровень и особенности развития детей, присущие им в настоящее время. Это касается как личностного развития и отношения ребенка к окружающим, так и интеллектуального развития. Выбирая ту или иную методику, психолог исходит из задачи, стоящей перед ним, возраста детей (разные методики рассчитаны на разный возраст) и условий проведения эксперимента, которые он может обеспечить.

Формирующий эксперимент представляет собой реализацию новой стратегии исследования в возрастной психологии — формирующей (развивающей) стратегии исследования. данная стратегия реализуется благодаря созданию специальных условий развития определенной психической функции. Формирующий эксперимент, по существу — обучающий, в ходе которого в течение определенного времени развивается какая-либо психологическая характеристика посредством системы развивающих заданий, игр, упражнений и учебных программ.

В современном исследовании по психологии развития констатирующий и формирующий эксперименты зачастую сочетаются, составляя разные его этапы. На диагностическом этапе используется констатация как обеспечение фиксации достигнутого, актуального уровня развития способности. Формирующий этап представляет собой достижение нового уровня в соответствии с выдвинутыми предположениями. Контрольный этап, вновь констатирующего типа, призван определить выраженность развивающего эффекта.

Вспомогательные методы исследования в психологии развития. Помимо основных методов эмпирического исследования, можно выделить ряд дополнительных. Вспомогательные методы исследования (в огромном разнообразии конкретных методик и методических приемов), как правило, используются в комплексе. Прежде всего это выяснение знаний, мнений, представлений, установок и т.п. по широкому кругу вопросов людей разных возрастных категорий с помощью *беседы, интервью, анкетирования, тестирования.*

Анализ продуктов деятельности (рисунков, аппликации, конструирования, музыкального, литературного творчества) используется в самых разнообразных целях. Например, многочисленные рисуночные методики (рисунки семьи, человека, друга, школы, дома, дерева, неизвестного животного) служат инструментом диагностики интеллектуальной сферы, эмоциональных и личностных особенностей и детей, и взрослых. Важно подчеркнуть, что иногда для правильной интерпретации рисунка необходимо наблюдение за процессом его создания. Кроме того, одни и те же внешние признаки — симптомы — в работах испытуемых разных психологических возрастов могут быть расценены по-разному.

Сравнительные методы исследования очень значимы для психологии развития, среди них — близнецовый, сравнение нормы и патологии, кросс-культурный, биографический. *Близнецовый метод*, исследует роль наследственности, среды и воспитания в психическом развитии личности. *Сравнение* психического развития детей *физически здоровых и детей, имеющих определенные отклонения* в состоянии анализаторов (слепых, глухих), детей с детским церебральным параличом остро ставит проблему нормы психического развития в разных детских возрастах. Изучение особенностей психического развития в осложненных, патологических морфофизиологических условиях дает не только новое знание о самих больных детях (что немаловажно для организации квалифицированной помощи им, адекватного процесса образования и воспитания), но и позволяет пересматривать саму постановку проблем в общей и возрастной психологии.

Кросс-культурный метод исследования предполагает сравнение и выявление особенностей психического развития подрастающего поколения в различающихся культурах: в условиях культуры европейского типа и восточной культуры, культуры современного технологического общества и так называемого традиционного общества и т.д. Человеку, принадлежащему к тому или иному обществу, свойственно воспринимать некоторые модели развития как некую естественную безусловную норму. Кросс-культурное сравнение дает возможность по-новому посмотреть на очень привычные вещи.

Социометрические методики дают дополнительную информацию о характере взаимоотношений, складывающихся между членами группы, — в детском саду, школьном классе, рабочем коллективе. Показатели наличия и количества лидеров, звезд и изгоев, взаимности выборов, сплоченности группы, используемые при составлении социограммы, представляют картину взаимоотношений, однако не раскрывают причин сложившейся ситуации.

Биографический метод. Это может быть анализ биографий великих людей (таких, как Данте, Ганди или Фрейд) и реконструирование биографий обычных людей разного пола и возраста, расовой, этнической и профессиональной принадлежности на основе их интервьюирования. Этот метод предполагает изучение биографий с целью отыскания каких-то

устойчивых, закономерных характеристик развития, например показателей предсказуемости развития или периодов кризисов и переходов.

Схема организации эмпирического исследования в психологии развития. Существенное значение для возрастной психологии имеет схема организации (построения) эмпирического исследования. Организация психологического исследования может быть различной. Часто используется *метод срезов*: в достаточно больших группах с помощью конкретных методик изучается определенный аспект развития, например уровень развития интеллекта. В результате получают данные, характерные для этой группы — детей одного возраста, или школьников, обучающихся по одной учебной программе. Когда делается несколько срезов, подключается *сравнительный метод*: данные по каждой группе сравниваются между собой и делаются выводы о том, какие тенденции развития здесь наблюдаются и чем они обусловлены. В примере с изучением интеллекта мы можем выявить возрастные тенденции — сравнивая особенности мышления дошкольников из группы детского сада (5 лет), младших школьников из начальной школы (9 лет) и подростков из средних классов (13 лет). Чтобы получить такой материал, мы должны были в соответствии со своей исследовательской задачей подобрать группы детей, отличающихся по возрасту. Если же задача иная — определить зависимость развития интеллекта от типа обучения, мы подбираем и сравниваем другие группы — детей одного возраста, но обучающихся по разным учебным программам. В этом случае мы делаем другой вывод: там, где получены лучшие данные, обучение более эффективно; дети, обучающиеся по определенной программе, быстрее развиваются интеллектуально, и можно говорить о развивающем эффекте обучения.

Конечно, подбирая группы по какому-то признаку для проведения срезов, психологи стараются «уравнять» другие существенные различия — следят, чтобы в группах было одинаковое количество мальчиков и девочек, чтобы дети были здоровы, без значительных отклонений в психическом развитии и т.д. Остальные многочисленные индивидуальные различия не принимаются во внимание. Те данные, которые мы имеем благодаря методу срезов, являются средними или среднестатистическими.

Лонгитюдинальный (или лонгитюдный) метод часто называется «продольным исследованием». Здесь прослеживается развитие одного и того же ребенка в течение длительного времени. Такого типа исследование позволяет выявить более тонкие тенденции развития, небольшие изменения, происходящие в интервалах, которые не охватывают «поперечные» срезы.

Метод срезов и лонгитюдинальный метод, а также некоторые другие дают возможность организовать психологическое исследование в целом. Организация исследования предполагает и обработку полученных данных, обычно математическую, и их интерпретацию.

2.5. Основные понятия психологии развития

Понятия «Возраст». *Возраст*, или возрастной период, — это цикл развития, имеющий свою структуру и динамику. Говоря о возрасте выделяют:

Хронологический возраст – это возраст отдельного человека, начиная с момента зачатия и до конца жизни. Хронологический возраст каждого человека есть личный факт его жизни.

Биологический возраст определяется состоянием обмена веществ и функций организма по сравнению со статистически средним уровнем развития, характерным для всей популяции данного хронологического возраста. В понятии биологического возраста за основу взяты те генетические, морфологические, физиологические и нейрофизиологические изменения, которые происходят в организме каждого человека. Ввиду их измеряемости установлены определенные возрастные нормативы. Соответственно если в данном возрасте у человека еще не наступили ожидаемые изменения, значит, он *отстает* в своем биологическом развитии, т.е. его биологический возраст меньше хронологического, и наоборот.

Психологический возраст определяется путем соотнесения уровня психического (умственного, эмоционального и т.д.) развития индивида с соответствующим нормативным среднестатистическим симптомокомплексом. Здесь за основу взяты те психофизиологические, психологические и социально-психологические изменения, которые происходят в психике каждого человека. Если психические изменения отстают от хронологического возраста, то говорят, что психологический возраст меньше хронологического, и наоборот.

Социальный возраст измеряется путем соотнесения уровня социального развития человека (например, овладения определенным набором социальных ролей) с тем, что статистически нормально для его сверстников. В понятии социального возраста за основу взяты те социальные изменения, которые происходят в психике. Это, с одной стороны, жизненные события, которые происходят с каждым из нас в определенном возрасте, и с другой, возрастные изменения, определяющие мировоззрение человека, его отношение к жизни. Если они отстают от нормативных, говорят, что социальный возраст меньше хронологического, если опережают – то больше.

Субъективный, переживаемый возраст личности, имеющий внутреннюю систему отсчета. Речь идет о возрастном самосознании, зависящем от напряженности, событийной наполненности жизни и субъективно воспринимаемой степени самореализации личности. Здесь за основу взято *самоощущение* человека, т.е. к какому хронологическому возрасту он сам себя приписывает, в какую точку на хронологической оси проецирует. Соответственно его субъективный возраст может быть меньше, больше или равен хронологическому возрасту.

Категория развития. Соотношение понятий «Рост», «Развитие», «Созревание». Данное понятие включает некое изменение, возникновение новых способностей, усовершенствование. Соотнесем три понятия: рост, развитие и созревание. Это разные процессы, хотя они и взаимосвязаны и переплетены между собой.

Рост — количественные изменения, увеличение размеров, функциональных возможностей отдельных органов, их системы, организма в целом.

Развитие — процесс качественного изменения, перестройки, преобразования структуры. Развитие — это всегда развитие системы, новое качество возникает только как преобразование системы. Соответственно, объект развития — система, а не изолированный элемент.

Созревание — запрограммированный процесс органического роста и развития в соответствии с генетическим планом. Созревание включает количественные и качественные изменения.

В реальной жизнедеятельности и психическом развитии человека эти три процесса тесно переплетены. Однако в исследовательских целях они должны быть абстрагированы и разведены. Развитие осуществляется в условиях созревания, с необходимостью предполагая в онтогенезе генетически запрограммированные изменения. Созревание создает необходимые предпосылки и лимитирует развитие. Созревание — объективный процесс, ограничивающий и одновременно создающий возможности развития. Развитие основано на количественных изменениях, которые являются основой качественных преобразований.

Характеристики развития:

1. *Качественные изменения развития.* Понимаются как переход от одного качественного состояния в другое. Например, мышление развивается от наглядно-действенного к наглядно-образному и словесно-логическому.

2. *Необратимость развития на основе преемственности изменений.* Необратимость развития означает, что вернуться в прошлое — детство, отрочество — мы не можем. Однако мы можем мысленно вернуться в свое прошлое, реконструировать и переработать его — на этом построен психоанализ и психотерапия.

3. *Специфичность объекта развития.* Что именно развивается? Психика, память, внимание, ребенок, индивид, индивид в системе социальных связей? Существует два подхода в понимании объекта развития:

- в традиционной классической психологии объектом развития выступает индивид (его психика или сознание);

- в культурно-историческом подходе объектом развития является человек в системе его социальных отношений, развивается не изолированный индивид, а субъект (ребенок) в системе социальных связей и отношений. Этот подход представлен в трудах Л. С. Выготского, А.Н.Леонтьева, Д.Б. Эльконина, А.В. Запорожца и зарубежных исследователей У.Бронфенбреннера М.Коула.

4. *Структура или механизмы развития* (схема 1). Составляет конечную цель исследования закономерностей психического развития. Структура развития включает:

- объект развития в исходном и конечном состояниях;
- условия развития, обеспечивающие закономерный переход объекта из исходного в конечное состояние (совокупность факторов и условий, влияющих на процесс развития).

5. *Направленность развития*. Различают два вида направленности развития: прогрессивную и регрессивную. Прогрессивное развитие предполагает переход от структуры низшего порядка к структуре высшего порядка, а регрессивное развитие — наоборот.

В норме преобладает прогрессивное развитие. Причины и ход регрессивного развития личности изучает клиническая психология.

6. *Источник развития*. Представляет собой внутреннее противоречие; развитие понимается как самодвижение. В отечественной психологии источником развития выступает противоречие между социальной ситуацией развития ребенка и психологическими новообразованиями в личностной и умственной сферах (Л. С. Выготский).

7. *Формы, развития*. Различают две формы:

- эволюционную — медленные, количественные изменения;
- скачкообразную (революционную), фундаментальные преобразования в относительно короткие периоды времени, т. е. развитие через кризисы.

8. *Стадиальность развития*. Означает, что каждая стадия развития включает прошлое, т. е. сохраняет стабильность, и генерирует новое, является основой для возникновения нового качества. Стадиальность понимается как единство прерывности и непрерывности психического развития человека.

Основные теоретические модели развития. Можно выделить четыре модели, так или иначе представляющие процесс развития.

1. *Эволюционная модель* была предложена Г. Спенсером. Развитие понимается как чисто количественное изменение. «Природа не терпит скачков, для нее характерна постепенность». В рамках этой модели причина развития понимается как внешняя. Модель была разработана для биологической науки и применена в психологии.

2. *Факторная модель* представляет развитие не только как количественный, но и качественный процесс изменений. Причины развития: внешние — социальная или природная среда (механистическая модель); внутренние — наследственность, врожденный видовой опыт, программа развертывания преформированных, т. е. заданных генетически, способностей (модель спонтанности). Эту модель часто называют натуралистической, что связано с концепцией Ч. Дарвина, где законы развития универсальны, одинаковы для развития психики в онтогенезе как животных, так и человека. Большинство классических «факторных» теорий укладываются в рамки этой модели.

3. *Адаптационная модель* реализована в теориях психического развития ребенка З. Фрейда, как и всего психоанализа, и в теории Ж. Пиаже. Данная модель исходит из того, что полное равновесие между организмом и средой выступает и как исходный момент, и как конечная цель развития. Развитие — это движение в направлении восстановления утраченного равновесия, средство вернуться в исходное состояние полного равновесия организма и окружающего мира. Причина развития — нарушение равновесия в системе: организм (субъект) — среда.

4. *Диалектическая модель саморазвития* причиной развития считает противоречие внутри самой системы.

Основные понятия отечественной возрастной психологии.
Социализация (культурный социогенез). Начиная с рождения, подрастающий ребенок вступает во взаимодействие со своим социальным окружением, прежде всего с родителями, позднее — с отдельными лицами и группами — в школе, на работе и т.д. В результате он приобретает типичные для его окружения ценностные представления, нормы и роли. Благодаря этому опыту поведения и переживания постепенно осваиваются значимые для определенного общества формы поведения и переживания. Этот общий процесс влияния социокультурных факторов на развитие в смысле вхождения в окружающее общество и культуру описывают понятием социализации. В понятии социализации выделяют две стороны. Первая — это социальное становление человека, т.е. процесс спонтанного вхождения его в социальное окружение. Вторая — социальное формирование человека, т.е. процесс целенаправленной адаптации его к существующим ценностям, нормам, идеалам.

Понятие «Возрастные новообразования». Для Л.С. Выготского развитие — это прежде всего возникновение нового. Стадии развития характеризуются *возрастными новообразованиями*, т.е. качествами или свойствами, которых не было раньше в готовом виде. Но новое «не падает с неба», как писал Л.С. Выготский, оно появляется закономерно, подготовленное всем ходом предшествующего развития.

Понятие «Социальная ситуация развития». Источником развития является социальная среда. Каждый шаг в развитии ребенка меняет влияние на него среды: среда становится совершенно иной, когда ребенок переходит от одной возрастной ситуации к следующей. Л.С. Выготский ввел понятие «*социальная ситуация развития*» — специфическое для каждого возраста отношение между ребенком и социальной средой. Взаимодействие ребенка со своим социальным окружением, воспитывающим и обучающим его, и определяет тот путь развития, который приводит к возникновению возрастных новообразований.

Понятие «Ведущая деятельность». А.Н. Леонтьев ввел понятие ведущей деятельности, основанное на том, что человек в любом возрасте реализует не один, а несколько видов деятельности. *Ведущая деятельность* — деятельность, развитие которой обуславливает главные изменения психических процессов, особенности личности ребенка на данной стадии

развития. Каждый возраст характеризуется определенным ведущим типом деятельности. Главные изменения в развитии психических функций и личности, происходящие на каждом возрастном этапе, обусловлены *ведущей деятельностью*.

А.Н. Леонтьев выделил три признака ведущей деятельности. Во-первых, в рамках ведущей деятельности возникают и дифференцируются новые виды деятельности. Например, ребенок начинает учиться играя: в ролевой игре дошкольника появляются элементы учения — деятельности, которая станет ведущей в следующем младшем школьном возрасте. Во-вторых, в ведущей деятельности формируются и перестраиваются отдельные психические функции. В игре, например, появляется творческое воображение. В-третьих, от нее зависят наблюдаемые в это время изменения личности.

Д. Б. Эльконин, формулируя принцип активности развития, указывал, что причиной развития является *система видов деятельности* во главе с ведущей. Он утверждал, что ведущая деятельность имеет генезис, условия возникновения, стадии развития и трансформации.

Выделяют следующие виды ведущей деятельности:

- Непосредственное общение младенца со взрослыми;
- Предметно-манипулятивная деятельность в раннем детстве;
- Сюжетно-ролевая игра дошкольного возраста;
- Учебная деятельность школьников;
- Профессионально-учебная деятельность юности.

Понятие «Возрастные кризисы». Л.С. Выготский рассмотрел динамику переходов от одного возраста к другому. На разных этапах изменения в детской психике могут происходить медленно и постепенно, а могут — быстро и резко. Соответственно выделяются стабильные и кризисные стадии развития. Для *стабильного периода* характерно плавное течение процесса развития, без резких сдвигов и перемен в личности ребенка. Незначительные, минимальные изменения, происходящие на протяжении длительного времени, обычно незаметны для окружающих. Но они накапливаются и в конце периода дают качественный скачок в развитии: появляются возрастные новообразования. Только сравнив начало и конец стабильного периода, можно представить себе тот огромный путь, который прошел ребенок в своем развитии. Стабильные периоды составляют большую часть детства. Они длятся, как правило, по несколько лет. И возрастные новообразования, появляющиеся медленно и долго, оказываются устойчивыми, фиксируются в структуре личности.

Кроме стабильных, существуют *кризисные периоды* развития. *Возрастные кризисы* — теоретическое понятие, обозначающее переход в возрастном развитии к новому качественно специфическому этапу, возрастные кризисы обусловлены прежде всего разрушением привычной социальной ситуации развития и возникновением другой, которая более соответствует новому уровню психологического развития ребенка (Л.С.

Выготский). В кризисные периоды обостряются основные противоречия: с одной стороны, между возросшими потребностями ребенка и его все еще ограниченными возможностями, с другой — между новыми потребностями ребенка и сложившимися ранее отношениями со взрослыми. Эти противоречия часто рассматриваются как движущие силы психического развития. Кризисы, в отличие от стабильных периодов, длятся недолго, несколько месяцев, при неблагоприятном стечении обстоятельств растягиваясь до года или даже двух лет. Это краткие, но бурные стадии, в течение которых происходят значительные сдвиги в развитии и ребенок резко меняется во многих своих чертах. Развитие может принять в это время катастрофический характер. Кризис начинается и завершается незаметно, его границы размыты, неотчетливы. Обострение наступает в середине периода. Для окружающих ребенка людей оно связано с изменением поведения, появлением «трудновоспитуемости», как пишет Л.С. Выготский. Ребенок выходит из-под контроля взрослых, и те меры педагогического воздействия, которые раньше имели успех, теперь перестают действовать. Аффективные вспышки, капризы, более или менее острые конфликты с близкими — типичная картина кризиса, характерная для многих детей. У школьников падает работоспособность, ослабляется интерес к занятиям, снижается успеваемость, иногда возникают мучительные переживания, внутренние конфликты. Однако у разных детей кризисные периоды проходят по-разному. Поведение одного становится труднопереносимым, а второй почти не меняется, так же тих и послушен. Индивидуальных различий во время кризисов гораздо больше, чем в стабильные периоды. Главные изменения, происходящие во время кризиса, — внутренние. На первый план выдвигаются инволюционные процессы: распадается, исчезает то, что образовалось на предыдущей стадии. Ребенок теряет интересы, еще вчера направлявшие всю его деятельность, отказывается от прежних ценностей и форм отношений. Но наряду с потерями создается и что-то новое. Новообразования, возникшие в бурный, непродолжительный период, оказываются неустойчивыми и в следующем стабильном периоде трансформируются, поглощаются другими новообразованиями, растворяются в них и, таким образом, отмирают. В кризисные периоды обостряются основные противоречия: с одной стороны, между возросшими потребностями ребенка и его все еще ограниченными возможностями, с другой — между новыми потребностями ребенка и сложившимися ранее отношениями со взрослыми. Сейчас эти и некоторые другие противоречия часто рассматриваются как движущие силы психического развития.

Кризисные и стабильные периоды развития чередуются. Поэтому возрастная периодизация Л.С. Выготского имеет следующий вид: кризис новорожденности— младенческий возраст (2 месяца - 1 год) - кризис 1 года - раннее детство (1—3 года) — кризис 3 лет — дошкольный возраст (3—7 лет) — кризис 7 лет — школьный возраст (7— 13 лет) -кризис 13 лет — пубертатный возраст (13—17 лет) — кризис 17 лет.

2.6. Периодизации возрастного развития человека

Критерии периодизации возрастного развития. Понять закономерности возрастного развития, специфику отдельных возрастных этапов позволяет разделение жизненного пути на периоды. Содержание (и название) периодов, их временные границы определяются представлениями автора периодизации о наиболее важных, существенных сторонах развития. Л.С. Выготский различал *три группы периодизаций*, по внешнему критерию, по одному и нескольким признакам детского развития.

Для *первой группы* характерно построение периодизации на основе *внешнего*, но связанного с самим процессом развития *критерия*. Примером могут служить периодизации, созданные по *биогенетическому* принципу. Согласно этой позиции онтогенез в кратком и сжатом виде повторяет филогенез. Поэтому процесс индивидуального развития ребенка выстраивается в соответствии с основными периодами биологической эволюции и исторического развития человечества. Один из вариантов — периодизация Р. Заззо. В ней этапы детства совпадают со ступенями системы *воспитания и обучения детей*. После стадии раннего детства (до 3 лет) начинается стадия дошкольного возраста (3—6 лет), основное содержание которой составляет воспитание в семье или дошкольном учреждении. Далее следует стадия начального школьного образования (6—12 лет), на которой ребенок приобретает основные интеллектуальные навыки; стадия обучения в средней школе (12—16 лет), когда он получает общее образование; и позже — стадия высшего или университетского образования. Так как развитие и воспитание взаимосвязаны и структура образования создана на базе большого практического опыта, границы периодов, установленных по педагогическому принципу, почти совпадают с переломными моментами в детском развитии.

Во *второй группе* периодизаций используется не внешний, а *внутренний критерий*. Этим критерием становится какая-либо *одна сторона развития*, например развитие костных тканей в периодизации П.П. Блонского и развитие детской сексуальности у З. Фрейда.

Павел Петрович Блонский выбрал объективный, легкодоступный наблюдению, связанный с существенными особенностями конституции растущего организма признак — *появление и смену зубов*. Детство делится поэтому на три эпохи: беззубое детство (до 8 месяцев — 2—2,5 лет), детство молочных зубов (примерно до 6,5 лет) и детство постоянных зубов (до появления зубов мудрости).

Зигмунд Фрейд считал главным источником, двигателем человеческого поведения бессознательное, насыщенное сексуальной энергией. *Сексуальное развитие*, следовательно, определяет развитие всех сторон личности и может служить критерием возрастной периодизации.

Периодизации, основанные на одном признаке, субъективны: авторами произвольно выбирается одна из многих сторон развития. Кроме того, в них не учитывается изменение роли выбранного критерия в общем развитии на

разных его этапах, а значение любого признака меняется при переходе от возраста к возрасту.

В *третьей группе* периодизаций периоды возрастного развития выделяются на основе *нескольких существенных особенностей этого развития*.

Так, Л. С. Выготский в качестве критерия возрастной периодизации рассматривал *психические новообразования*, характерные для конкретного этапа развития. Он выделял «стабильные» и «нестабильные» (критические) периоды развития. Определяющее значение он придавал периоду кризиса - времени, когда происходит качественная перестройка функций и отношений ребенка. В эти же периоды отмечаются значительные изменения в развитии личности ребенка. Согласно Л. С. Выготскому, переход от одного возраста к другому происходит революционным путем.

Критерием возрастной периодизации А. Н. Леонтьева являются *ведущие деятельности*. Развитие ведущей деятельности обуславливает главнейшие изменения в психических процессах и психологических особенностях личности ребенка на данной стадии развития. «Дело в том, что как и всякое новое поколение, так и каждый отдельный человек, принадлежащий данному поколению, застает уже готовыми известные условия жизни. Они и делают возможным то или иное содержание его деятельности».

В основе возрастной периодизации Д. Б. Эльконина лежат *ведущие деятельности, определяющие возникновение психологических новообразований на конкретном этапе развития*. Рассматриваются отношения продуктивной деятельности и деятельности общения.

А. В. Петровский для каждого возрастного периода выделяет *три фазы вхождения в референтную общность*: адаптация, индивидуализация и интеграция, в которых происходят развитие и перестройка структуры личности.

Периодизация психического развития по Д.Б. Эльконину. Д.Б. Эльконин развил представления Л.С. Выготского о возрастном развитии. Он рассматривает ребенка как целостную личность, активно познающую окружающий мир - мир предметов и человеческих отношений, включая его при этом в две системы отношений: «ребенок — вещь» и «ребенок — взрослый». Но вещь, обладая определенными физическими свойствами, включает в себе и общественно выработанные способы действий с нею. Это по сути - общественный предмет, действовать с которым ребенок должен научиться. Взрослый тоже не только человек, имеющий конкретные индивидуальные качества, но и представитель какой-то профессии, носитель других видов общественной деятельности с их специфическими задачами и мотивами, нормами отношений, т.е. общественный взрослый. Деятельность ребенка внутри систем «ребенок — общественный предмет» и «ребенок — общественный взрослый» представляет единый процесс, в котором формируется его личность.

В то же время эти системы отношений осваиваются ребенком в деятельности разного типа. Среди видов ведущей деятельности,

оказывающей наиболее сильное влияние на развитие ребенка, Д.Б. Эльконин выделяет две группы.

В первую группу входят деятельности, которые ориентируют ребенка на нормы отношений между людьми. Это непосредственно-эмоциональное общение младенца, ролевая игра дошкольника и интимно-личностное общение подростка. Они значительно отличаются друг от друга по содержанию и глубине, но представляют собой деятельности одного типа, имеющие дело главным образом с системой отношений «ребенок — общественный взрослый», или, шире, «человек — человек».

Вторую группу составляют ведущие деятельности, благодаря которым усваиваются общественно выработанные способы действий с предметами и различные эталоны: предметно-манипулятивная деятельность ребенка раннего возраста, учебная деятельность младшего школьника и учебно-профессиональная деятельность старшеклассника. Маленький ребенок овладевает предметными действиями с ложкой или стаканом, ребенок старшего возраста — математикой и грамматикой, их деятельность мало похожа внешне, но по существу, и то и другое — освоение элементов человеческой культуры. Деятельности второго типа имеют дело с системой отношений «ребенок — общественный предмет» или «человек — вещь».

В деятельности первого типа главным образом развивается мотивационно-потребностная сфера, в деятельности второго типа формируются операционно-технические возможности ребенка, т.е. интеллектуально-познавательная сфера. Эти две линии образуют единый процесс развития личности, но на каждом возрастном этапе получает преимущественное развитие одна из них. Так как ребенок поочередно осваивает системы отношений «человек — человек» и «человек — вещь», происходит закономерное чередование и сфер, наиболее интенсивно развивающихся: в младенчестве развитие мотивационной сферы опережает развитие сферы интеллектуальной, в следующем, раннем возрасте мотивационная сфера отстает и более быстрыми темпами развивается интеллект и т.д. (рис. 1).



Рис. 1. Периодизация психического развития ребенка (по Д. Б. Эльконину):
 — развитие мотивационно-потребностной сферы;

- — — — — развитие интеллектуально-познавательной сферы;
- — переходы от эпохи к эпохе;
- — переходы от периода к периоду

Таким образом, по Д. Б. Эльконину, каждый возраст характеризуется своей социальной ситуацией развития; ведущей деятельностью, в которой преимущественно развивается мотивационно-потребностная или интеллектуальная сфера личности; возрастными новообразованиями, формирующимися в конце периода, среди них выделяется центральное, наиболее значимое для последующего развития. Границами возрастов служат кризисы — переломные моменты в развитии ребенка.

Периодизация развития личности по З. Фрейду. В своей периодизации возрастного развития Зигмунд Фрейд прослеживает одну линию — психосексуального развития.

Возрастное развитие, его стадии, по З. Фрейду, связаны со смещением эрогенных зон — тех областей тела, стимуляция которых вызывает удовольствие (отсюда — своеобразные названия возрастных этапов).

На оральной стадии (до 1 года) эрогенная зона — слизистая рта и губ. Ребенок получает удовольствие, когда сосет молоко, а в отсутствии пищи — собственный палец или какой-нибудь предмет. Поскольку абсолютно все желания младенца не могут быть немедленно удовлетворены, появляются первые ограничения, и кроме бессознательного, инстинктивного начала личности, Оно, в конце стадии появляется вторая инстанция — Я. Формируются такие черты личности, как ненасытность, жадность, требовательность, неудовлетворенность всем предлагаемым.

На анальной стадии (1—3 года) эрогенная зона смещается в слизистую оболочку кишечника. Ребенка в это время приучают к опрятности, возникает много требований и запретов, в результате чего интенсивно развивается Я, определяющим становится принцип реальности. Кроме того, в личности ребенка начинает формироваться последняя, третья инстанция — Сверх-Я как воплощение социальных норм, внутренняя цензура, совесть. Развиваются аккуратность, пунктуальность, упрямство, агрессивность, скрытность, накопительство и некоторые другие черты.

Фаллическая стадия (3—5 лет) характеризует высшую ступень детской сексуальности. Ведущей эрогенной зоной становятся гениталии. Если до сих пор детская сексуальность была направлена на себя, то сейчас дети начинают испытывать сексуальную привязанность к взрослым людям, мальчики к матери (Эдипов комплекс), девочки к отцу (комплекс Электры). Это время наиболее строгих запретов и интенсивного формирования Сверх-Я. Зарождаются новые черты личности — самонаблюдение, благоразумие и др.

Латентная стадия (5—12 лет) как бы временно прерывает сексуальное развитие ребенка. Влечения, исходящие из Оно, хорошо контролируются. Детские сексуальные переживания вытесняются, и

интересы ребенка направляются на общение с друзьями, школьное обучение и т.д.

Генитальная стадия (с 12 лет) соответствует собственно половому развитию. Объединяются все эрогенные зоны, появляется стремление к нормальному сексуальному общению. Биологическое начало — Оно — усиливает свою активность, и личности приходится бороться с его агрессивными импульсами, используя механизмы психологической защиты.

Периодизация развития личности по Э. Эриксону. Развитие личности по своему содержанию определяется тем, что общество ожидает от человека, какие ценности и идеалы ему предлагает, какие задачи ставит перед ним на разных возрастных этапах. Но последовательность стадий развития ребенка зависит от биологического начала. Ребенок, созревая, с необходимостью проходит ряд следующих друг за другом стадий. На каждой стадии он приобретает определенное качество (личностное новообразование), которое фиксируется в структуре личности и сохраняется в последующие периоды жизни.

До 17—20 лет происходит медленное, постепенное становление главного ядерного образования — идентичности личности. *Идентичность* — психосоциальная тождественность — позволяет личности принимать себя во всем богатстве своих отношений с окружающим миром и определяет ее систему ценностей, идеалы, жизненные планы, потребности, социальные роли с соответствующими формами поведения. Идентичность — условие психического здоровья: если она не сложится, человек не находит себя, своего места в обществе, оказывается «потерянным».

Еще один важный для развития личности момент — *кризисность*. Кризисы присущи всем возрастным стадиям, это «поворотные пункты», моменты выбора между прогрессом и регрессом. В каждом личностном качестве, которое проявляется в определенном возрасте, заключено глубинное отношение человека к миру и к самому себе. Это отношение может быть позитивным, связанным с прогрессивным развитием личности, и негативным, вызывающим отрицательные сдвиги в развитии, его регресс. Ребенку и затем взрослому человеку приходится выбирать одно из двух полярных отношений — доверие или недоверие к миру, инициативу или пассивность, компетентность или неполноценность и т.д. Когда выбор сделан и закреплено соответствующее качество личности, скажем положительное, противоположный полюс отношения продолжает открыто существовать и может проявиться значительно позже, когда взрослый человек столкнется с серьезной жизненной неудачей.

Последовательность появления этих полярных личностных новообразований отражена в табл. 1.

Таблица 1. Стадии развития личности по Э. Эриксону

Стадия развития	Область социальных отношений	Полярные качества личности	Результат прогрессивного развития
1. Младенчество (0- 1)	Мать или замещающее ее лицо	Доверие к миру — недоверие к миру	Энергия и жизненная радость
2. Раннее детство (1-3)	Родители	Самостоятельность — стыд, сомнения	Независимость
3. Детство (3-6)	Родители, братья и сестры	Инициатива — пассивность, вина	Целеустремленность
4. Школьный возраст (6-12)	Школа, соседи	Компетентность — неполноценность	Овладение знаниями и умениями
5. Отрочество и юность (12-20)	Группы сверстников	Идентичность личности — непризнание	Самоопределение, преданность и верность
6. Ранняя зрелость (20-25)	Друзья, любимые	Близость — изоляция	Сотрудничество, любовь
7. Средний возраст (25-65)	Профессия, родной дом	Продуктивность — застой	Творчество и заботы
8. Поздняя зрелость (после 65)	Человечество, ближние	Целостность личности - отчаяние	Мудрость

Развитие морального сознания личности по Л. Колбергу. Л. Колберг продолжил эксперименты Жана Пиаже, в которых выявлялись моральные суждения и этические представления детей разного возраста. Детям предлагалось оценить поступки героев рассказов и обосновать свои суждения. Оказалось, что на разных возрастных этапах дети по-разному решают нравственные проблемы. Л. Колберг рассматривает развитие морального сознания как последовательный процесс. Обобщив обширный экспериментальный материал, он выделяет шесть стадий развития, объединяющихся в три уровня.

Первый — *доморальный уровень*. Нормы морали для ребенка — нечто внешнее, он выполняет правила, установленные взрослыми, из чисто эгоистических соображений. Первоначально он ориентируется на наказание и ведет себя «хорошо», чтобы его избежать. Затем он начинает ориентироваться и на поощрение, ожидая получить за свои правильные действия похвалу или какую-нибудь другую награду.

Второй уровень — *конвенциональная мораль*. Источник моральных предписаний для ребенка остается внешним. Но он уже стремится вести себя определенным образом из потребности в одобрении, в поддержании хороших отношений со значимыми для него людьми.

Третий уровень — *автономная мораль*. Моральные нормы и принципы становятся собственным достоянием личности, т.е. внутренними.

Поступки определяются не внешним давлением или авторитетом, а своей совестью: «на том стою и не могу иначе».

Периодизации развития личности по А.В. Петровскому. Артур Владимирович Петровский рассматривает развитие личности как процесс интеграции в различных социальных группах.

Становление личности определяется особенностями взаимоотношений ребенка с членами *референтной группы*. Референтная группа наиболее значима для ребенка по сравнению с остальными, он принимает именно ее ценности, моральные нормы и формы поведения. На каждом возрастном этапе он включается в новую социальную группу, которая становится для него референтной. Сначала это семья, потом группа детского сада, школьный класс и неформальные подростковые объединения. Для любой такой группы характерны своя деятельность (или набор деятельностей) и особый стиль общения. Как раз «деятельностно-опосредованные» взаимоотношения ребенка с группой и влияют на формирование его личности.

Когда ребенок входит в новую стабильную группу, он прежде всего приспосабливается к ней — усваивает действующие там нормы, овладевает формами и средствами деятельности, которыми владеют другие ее члены. Ему необходимо быть таким, как все. Это первая фаза становления личности в социальной группе — фаза *адаптации*. Она предполагает утрату ребенком своих индивидуальных черт. Обостряющееся противоречие между достигнутым результатом адаптации — тем, что он стал таким, как все в группе, — и неудовлетворенной потребностью ребенка в максимальном проявлении своих индивидуальных особенностей, порождает вторую фазу — *индивидуализацию*. Ребенок начинает искать способы выражения своей индивидуальности в группе. Третья фаза состоит в том, что происходит *интеграция* личности в группе: ребенок сохраняет лишь те свои индивидуальные черты, которые отвечают потребностям группового развития и собственной потребности сделать значимый «вклад» в жизнь группы, а группа в какой-то мере меняет свои нормы, восприняв ценные для ее развития черты личности.

Каждая фаза развития личности в группе имеет свои специфические трудности. Если ребенку не удастся преодолеть трудности адаптации, у него могут появиться такие личностные качества, как конформность, безынициативность, робость, неуверенность в себе. Если не преодолеваются трудности второй фазы и группа отвергает индивидуальные черты ребенка, это может привести к развитию негативизма, агрессивности, подозрительности, неадекватно завышенной самооценки. Дезинтеграция в группе приводит либо к тому, что ребенок из группы вытесняется, либо к его изоляции в группе, из которой он не может выйти. Напротив, успешная интеграция ребенка в группу высокого уровня развития — коллективе — способствует формированию у него коллективизма как свойства личности.

Ребенок может входить в просоциальную и асоциальную группы. В последнем случае у него развиваются соответствующие асоциальные черты. На рис. 2 показаны линии двух вариантов развития, возможных на каждом возрастном этапе.

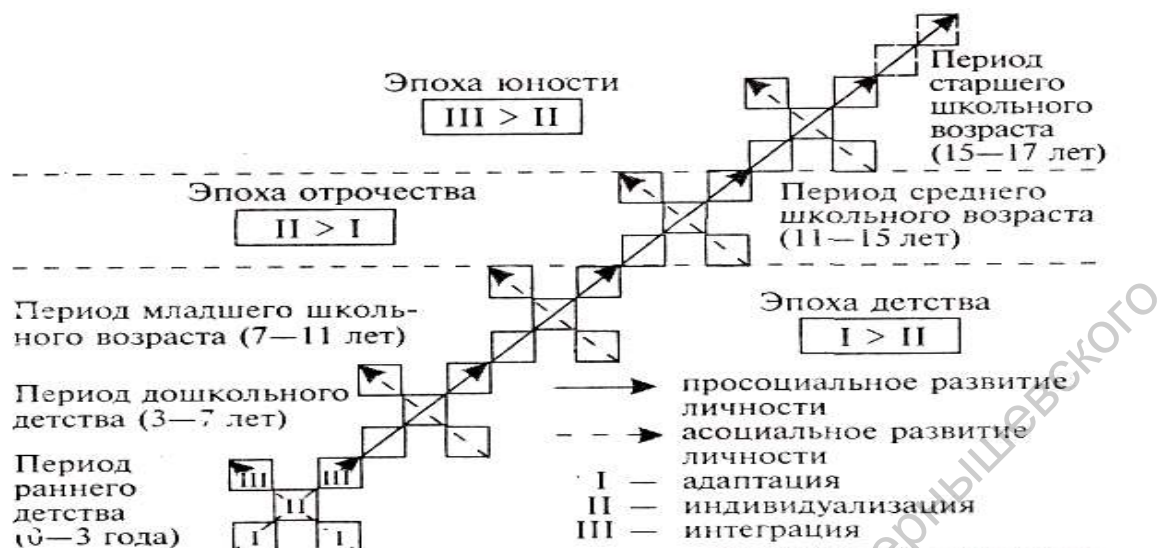


Рис. 2. Периодизация развития личности (по А.В. Петровскому)

Ребенок на своем жизненном пути включается в группы, различные по своим социально-психологическим характеристикам. Он может одновременно входить в разные группы; принятый в одной референтной группе, он оказывается отвергнутым в другой. Недостаточная стабильность социальной среды усложняет процесс развития личности. Тем не менее в разные возрастные периоды ребенок последовательно входит в разные социальные группы и ситуация успешной или неуспешной адаптации, индивидуализации и интеграции многократно повторяются. В результате складывается относительно устойчивая структура личности. На каждом возрастном этапе, в определенной социальной среде ребенок проходит три фазы в своем личностном развитии (рис. 2). Если в каком-то периоде не прошла успешно фаза интеграции, на следующей ступени будет затруднена адаптация. Так образуются условия для кризиса развития личности.

В периодизации А.В. Петровского выделяются периоды раннего детства, детсадовского детства, младшего школьного возраста, среднего школьного возраста и старшего школьного возраста. Первые три периода образуют эпоху детства, в которой процесс адаптации преобладает над процессом индивидуализации. Для эпохи отрочества (периода среднего школьного возраста) характерно доминирование процесса индивидуализации над процессом адаптации, для эпохи юности (период старшего школьного возраста) — доминирование процесса интеграции над процессом индивидуализации. Таким образом, согласно А.В. Петровскому, детство — это в основном приспособление ребенка к социальной среде, отрочество — проявление своей индивидуальности. В юности должна произойти интеграция в обществе.

Развитие общения ребенка в онтогенезе по М.И. Лисиной. Функции, структура и закономерности развития общения ребенка обсуждались в работах М. И. Лисиной. Общение как коммуникативная, деятельность выполняет следующие функции: передача культурного опыта; организация совместной деятельности; формирование и развитие межличностных

отношений; познание людьми друг друга и самопознание. Структура общения включает: предмет — другой человек, партнер по общению; потребность в общении, стремление к познанию и оценке других людей, а через них — к самопознанию и самооценке; мотивы; действия — инициативные акты и ответные действия; задачи или цели; средства (вербальные, мимические, предметные) и т.д.; продукты (образования материального и духовного характера).

Для каждой возрастной стадии характерна своя специфическая форма общения. Критериями выделения этих форм являются: время возникновения, место в системе жизнедеятельности ребенка, потребности, мотивы и средства общения. М. И. Лисина предложила периодизацию общения, охватывающую детский возраст от рождения до семи лет, включающую четыре основные формы общения:

1. *Ситуативно-личностное* (2-6 месяцев) — отвечает потребности в доброжелательном внимании взрослого. Основные средства общения — экспрессивно-мимические.

2. *Ситуативно-деловое* (6 месяцев — 3 года) — реализует потребность в сотрудничестве со взрослым и связана с предметной деятельностью. Ведущим является деловой мотив. До года средства общения преимущественно предметно-действенные, после года — вербальные.

3. *Внеситуативно-познавательное* (3-5 лет) — ведущей является потребность в уважительном отношении взрослого. Реализует познавательные мотивы. Используются вербальные средства, где преобладают вопросы «Почему?», «Зачем?».

4. *Внеситуативно-личностное* (5-7 лет) — реализует потребность во взаимопонимании и сопереживании. Мотив общения — установление межличностных отношений с партнером. Средства общения вербальные.

Общение как коммуникативная деятельность формируется уже в первые месяцы жизни ребенка. Потребность в общении по врожденная, а формируется прижизненно. Генезис ребенка в потребности общения и развитие первой формы общения с взрослым — центральная проблема младенческого возраста.

Основным механизмом развития форм общения, согласно М. И. Лисиной, является механизм опережающей инициативы взрослого: обогащение содержания деятельности ребенка и его взаимоотношений с окружающими. Механизм опережающей инициативы взрослого предполагает создание зоны ближайшего развития ребенка за счет постановки новой задачи общения и осуществления совместной деятельности со взрослым.

Периодизация развития со-бытийной общности человека по В.И.Слободчикову и Г.А.Цукерман. В.И. Слободчиков и Г.А. Цукерман проанализировали две наиболее авторитетные модели возрастной периодизации — концепцию Э. Эриксона и концепцию Д.Б. Эльконина¹. По их мнению, обе эти концепции страдают несбалансированностью и неполнотой. Э. Эриксон выдвигает на первый план внутренние источники

развития, а Эльконин — внешние, средовые. Авторы предложили положить в основу теории общего психического развития и периодизации понятие *со-бытийная общность* одновременно схватывающее две стороны развития — его объект и источник. В построении любой человеческой (со-бытийной) общности участвуют по крайней мере двое, и смена формы и содержания общности сопровождается сменой партнера. В самом общем виде интегральная периодизация психического развития представляет собой ступени развития человека как субъекта собственного развития в разных типах базисных общностей. Каждая ступень имеет сложное строение: выделяются стадия становления событийности и стадия становления самобытности, кризисы рождения (переходы в новую общность) и кризисы развития (освоения новой общности). Не претендуя на полноту раскрытия подхода, кратко перечислим выделенные стадии:

I. Оживление (от рождения до 12 месяцев) — общность с родным взрослым. Ребенок осваивает собственную телесную, психосоматическую индивидуальность.

II. Одушевление (11 месяцев — 6,5 лет) — общность с близким взрослым. Ребенок впервые открывает для себя свою собственную самость (знаменитое Я сам!), осознает себя субъектом собственных хотений и умений.

III. Персонализация (5,5— 18 лет). Партнером растущего человека становится общественный взрослый в таких культурных позициях, как учитель, мастер, наставник и др. Человек впервые осознает себя потенциальным автором собственной биографии, принимает персональную ответственность за свое будущее, уточняет границы самоидентичности внутри совместного бытия с другими людьми.

IV. Индивидуализация (17—42 года). Партнером человека становится (в пределе) человечество, с которым он вступает в деятельностные отношения, опосредствованные системой общественных ценностей и идеалов. Суть данной ступени развития субъекта — индивидуализация общественных ценностей по мерке личностной позиции человека. Человек становится ответственным за собственную самость.

V. Универсализация (39 лет и старше) — выход за пределы сколь угодно развитой индивидуальности и одновременно вход в пространство обще- и сверхчеловеческих, экзистенциальных ценностей как в свое другое. Бого-человечество как со-участник в построении и собеседник в осмыслении универсального со-бытия.

Периодизация интеллектуального развития по Ж. Пиаже. Процесс развития интеллекта представляет собой смену трех больших периодов, в течение которых происходит становление трех основных интеллектуальных структур.

Периоды	Подпериоды и стадии	Возраст
I. Сенсомоторный интеллект (0—2 года). В это время не развита речь и отсутствуют представления, а	<i>1. Упражнение рефлексов.</i> Родившись, ребенок имеет врожденные рефлексы. Некоторые из них, например	0—1 месяц

поведение строится на основе координации восприятия и движения (отсюда и название «сенсомоторный»).	рефлекс сосания, способны изменяться. После некоторого упражнения ребенок сосет лучше, чем в первый день, затем начинает сосать не только во время еды, но и в промежутках — свои пальцы, любые предметы, прикоснувшиеся ко рту.	
	2. <i>Элементарные навыки, первичные круговые реакции.</i> В результате упражнения рефлексов формируются первые навыки. На второй стадии ребенок поворачивает голову в сторону шума, прослеживает взглядом движение предмета, пытается схватить игрушку. В основе навыка лежат первичные круговые реакции — повторяющиеся действия. Одно и то же действие ребенок повторяет снова и снова (скажем, дергает за шнур) ради самого процесса. Такие действия подкрепляются собственной активностью ребенка, которая доставляет ему удовольствие.	1—4 месяца
	3. <i>Вторичные круговые реакции.</i> Вторичные круговые реакции проявляются на третьей стадии, когда ребенок сосредоточен уже не на собственной активности, а на изменениях, вызванных его действиями. Действие повторяется ради того, чтобы продлить интересные впечатления. Ребенок долго встряхивает погремушку, чтобы продлить заинтересовавший его звук, проводит по прутьям кровати всеми предметами, которые оказались в руках, и т. д.	4—8 месяцев
	4. <i>Начало практического интеллекта.</i> Схемы действий, образованные на предыдущей стадии, объединяются в единое целое и используются для достижения цели. Когда случайное изменение действия дает неожиданный эффект — новое впечатление — ребенок его повторяет и закрепляет новую схему действий.	8—12 месяцев
	5. <i>Третичные круговые реакции.</i> Ребенок уже специально изменяет действия, чтобы посмотреть, к каким результатам это приведет. Он активно экспериментирует.	12-18 месяцев
	6. <i>Начало интериоризации схем действий.</i> Если раньше ребенок производил различные внешние действия, чтобы достичь цели, пробовал и ошибался, то теперь он уже может комбинировать схемы действий в уме и	18-24 месяца

	внезапно приходят к правильному решению.	
<p>II. Репрезентативный интеллект и конкретные операции (2-11 лет). Мышление с помощью представлений. Сильное образное начато при недостаточном развитии словесного мышления приводит к своеобразной детской логике.</p>	<p>1. <i>Дооперациональные представления.</i> Ребенок не способен к доказательству, рассуждению. Для ребенка, имеющего дооперациональные представления, характерны также нечувствительность к противоречиям, отсутствие связи между суждениями, переход от частного к частному, минуя общее, тенденция связывать все со всем и др. Такая специфика детской логики, так же как и реализм, обусловлена главной особенностью мышления ребенка — его <i>эгоцентризмом</i>. Эгоцентризм — особая интеллектуальная позиция ребенка. Он рассматривает весь мир со своей собственной точки зрения, единственной и абсолютной, ему недоступны понимание относительности познания мира и координации разных точек зрения.</p>	2—7 лет
	<p>2. <i>Конкретные операции.</i> Этап конкретных операций связан со способностью к рассуждению, доказательству, соотнесению разных точек зрения. Логические операции тем не менее нуждаются в опоре на наглядность, не могут производиться в гипотетическом плане (поэтому они названы конкретными). Складывающаяся у ребенка примерно к 11 годам система операций подготавливает почву для формирования научных понятий.</p>	7-11 лет
<p>III. Формальные операции. Подросток освобождается от конкретной привязанности к объектам, данным в поле восприятия, и приобретает возможность мыслить так же, как взрослый человек. Он рассматривает суждения как гипотезы, из которых можно вывести всевозможные следствия; его мышление становится гипотетико-дедуктивным.</p>		11-15 лет

Интеллектуальное развитие ребенка по Дж. Брунеру. Джером Брунер пересмотрел некоторые представления Ж. Пиаже об интеллектуальном развитии. Последнее складывается не просто из ряда стадий, оно предполагает последовательное овладение ребенком тремя сферами представлений — действием, образом и символом (словом). Это в то

же время и способы познания окружающего мира. Сначала ребенок познает мир благодаря своим привычным действиям. Затем мир представляется ему еще и в образах, относительно свободных от действий. Постепенно появляется еще один новый путь — перевод действий и образов в языковые средства. Каждый из этих трех способов по-разному отражает события, происходящие вокруг ребенка, и каждый накладывает сильный отпечаток на психическую жизнь ребенка на разных возрастных этапах.

Первая, возникающая у ребенка сфера представлений - *действие*. Знание о предмете младенец получает благодаря привычным, повторяющимся действиям с ним. Причем в его представлении предмет и действие слиты, предмет для ребенка становится как бы продолжением действия.

Дж. Брунер приводит пример из наблюдений Ж. Пиаже за своим сыном, которому исполнилось 7 месяцев. Мальчик раскачивает в руке папиросную коробку, потом она выскальзывает и падает за пределами его поля зрения. Он подносит пустую руку к глазам и долго смотрит на нее с удивлением и разочарованием. Снова начинает размахивать рукой и снова смотрит на нее — с помощью того же действия он пытается заставить коробку появиться.

Первоначально действия неразрывно связаны с восприятием, затем эти две сферы дифференцируются, отделяются друг от друга. В переходный период ребенок устанавливает соответствие между пространственным миром образов и миром последовательных действий и позже освобождает образные представления из-под контроля со стороны действия. Возникает мир, в котором предметы не зависят от предпринимаемых с ними действий. Между 1 и 2 годами ребенок ищет предметы, спрятанные под покрывалом, и поднимает другие покрывала, стремясь увидеть, куда переместился предмет после того, как его спрятали. Вторая сфера представлений, которой овладевает ребенок, — *образ*. В раннем детстве восприятие зависит от мельчайших деталей, от эгоцентрической позиции ребенка, его действий, его потребностей и аффектов, которые могут приводить к искажениям. Ребенок оказывается во власти новизны окружающей среды и яркости зрительных представлений, он сосредоточен на внешней, видимой стороне вещей.

Символ для ребенка — это главным образом слово. Символические представления сначала развиваются на образной основе. Словарный запас ребенка включает круг узких наглядно представляемых категорий и лишь постепенно увеличивается, охватывая все более широкие «непредставимые» понятия. Речь, которую осваивает ребенок, перестраивает его непосредственный опыт. Благодаря символическим процессам дети начинают видеть мир по-другому.

Дж. Брунер не дает жесткой периодизации интеллектуального развития. Он не указывает точные сроки появления стадии и выделяет переходы от одной стадии к другой. Этапы развития интеллекта не образуют у него лестницу, каждая ступень которой поднимает ребенка на новый, более высокий уровень, обесценивая предыдущий. Важны все три сферы

представлений, сохраняющиеся и у взрослого человека. Богатство интеллекта определяется наличием развитых представлений — действенных, образных и символических.

Большое значение для развития интеллекта Дж. Брунер придавал *культуре* общества, в котором растет ребенок, общественному опыту, усваиваемому ребенком в процессе *обучения*. Ход умственного развития представляет собой не просто «часовой механизм» последовательности спонтанно разворачивающихся событий, он определяется также и различными влияниями среды, особенно школьной. Преподавание наук поэтому не должно слепо следовать естественному ходу развития. Обучение может стать даже ведущим фактором развития, если оно предоставит ученику возможность самому форсировать свое развитие, поставит перед ним задачи, побуждающие к переходу на следующую стадию. Любой предмет, по мнению Дж. Брунера, может быть преподнесен в том или ином виде любому ребенку в любом возрасте.

2.7. Психология ребенка в младенческом возрасте (0-1 год)

Кризис рождения. При рождении происходит физическое отделение ребенка от матери. Отделение от организма матери приводит к разрыву множества связей между ними — биохимических, физиологических, структурно-органических — и к появлению двух самостоятельных форм жизни. Происходит переход от биологического типа развития к социальному. Рождение ребенка представляет собой качественный скачок, резкое изменение в ситуации развития — индивидуальное существование, которое вплетено в социальную жизнь окружающих людей. Мгновение первой встречи с миром мы несем в себе всю жизнь. От того, каким оно будет болезненным и пугающим или нежным и радостным и будет зависеть формирование нашей личности. Способ рождения, не вызывающий психологической травмы у ребенка описал и экспериментально проверил Фредерик Лабуайе. Автор выделил следующие условия успешного акта рождения.

1. Освещение должно быть приглушенным, не ярким. Яркий свет ослепляет, обжигает глаза новорожденного.

2. Необходимо соблюдать тишину. Резкие, громкие звуки пугают ребенка.

3. Нельзя ускорять естественный процесс рождения.

4. После появления ребенка необходимо положить его на живот матери.

5. Обрезание пуповины (кровеносный сосуд: вена и две артерии в «футляре»). Выйдя на свет, ребенок еще связан с матерью: пуповина продолжает мощно биться в течение 4-5 минут. Сохранить ее в течение этого времени — значит облегчить рождение. Так как в момент рождения ребенку грозит большая опасность — гипоксия (недостаток кислорода). Природа предусмотрительна — она сделала специальное устройство, чтобы избежать

гипоксии. Малыш, рождаясь, получает кислород сразу по двум каналам: через пуповину и через легкие. При этом опасности нет, малыш может спокойно, не спеша начать дышать. Кровеносная система имеет время подготовиться к тому, чтобы посылать кровь по новому маршруту. Постепенно пуповина перестает биться, она отслужила, сделала свое дело. Теперь это кусок мертвой ткани, его можно отсечь.

Быстрое же перерезание пуповины есть не что иное, как лишение ребенка кислорода. Организм бьет тревогу, и ребенок начинает дышать. Но такое дыхание - это способ избежать смерти, к которому прибегают в минуту ужаса, отчаяния. Это психическая травма.

6. Мать делает ребенку массаж - гладит по спине, животу. Тихо, медленно. Массаж напоминает сокращение матки. Малыш ясно ощущает, какие руки его касаются: любящие, нежные или безличные, холодные. Сквозь руки матери идет поток любви, он успокаивает младенца.

7. Когда малыш покидает живот матери, необходимо чтобы ребенка и дальше встретили такое же тепло и нежность. Не надо класть его на холодные твердые вещи. Тем более - на грубые, жесткие ткани. Положим малыша в воду. В маленькую ванну при температуре, близкой к температуре тела. Малыш вернулся в воду. Он опять легок, невесом, свободен. Его радости нет предела.

8. Покинув воду, ребенок встречает нового «тирана» - свой собственный вес. Надо и это испытание превратить в удовольствие, в радость. Медленно вынимаем ребенка и снова опускаем его в воду, так следует сделать несколько раз, чтобы ребенок привык к собственному весу тела.

9. Вынув новорожденного из воды необходимо положить его на подогретую пеленку, завернув, оставить голову и руки свободными и положить на бок. Новое состояние неподвижности вызывает у ребенка страх, необходимо покачать его, чтобы он успокоился. Успокоенный, малыш полон совершенства, гармонии. Оставим младенца матери. Теперь эти двое — одно.

Социальная ситуация развития и ведущая деятельность новорожденного. Ведущей деятельностью новорожденного является дремотный сон. Социальная ситуация развития в новорожденности - ребенок максимально зависит от взрослого. Уход за ребенком со стороны взрослого уже с момента рождения выступает как решающее условие его жизни. Новорожденный сам не в состоянии удовлетворить ни одной жизненной потребности. Развитие через других, через взрослых – основной принцип жизнедеятельности ребенка после рождения.

Новообразования новорожденности.

1. ***Безусловные рефлексы новорожденного.*** Жизнь ребенка в новых условиях обеспечивают врожденные механизмы. Он рождается с определенной готовностью нервной системы приспособлять организм к внешним условиям. Ребенок активен: в основе его активности лежат *прирожденные (безусловные) рефлексы*, обеспечивающие работу основных систем организма (дыхания, кровообращения, пищеварения).

Защитные рефлексы выражаются в характерных реакциях на яркий свет, резкие звуки, боль, что вызывает в ответ зажмуривание, сужение зрачка, защитное отдергивание, вздрагивание и вскрикивание.

Ориентировочные рефлексы, направленные на контакт с раздражителем. Наблюдениями установлено, что уже с 1-3 дня сильный источник света вызывает поворот головки к свету. Доказано также, что уже в 2-е дни новорожденным свойственно следить за медленно перемещающимся источником света.

Ориентировочно-пищевые рефлексы (рефлекс «поиска груди») вызывается прикосновением к уголкам рта, ребенок при этом поворачивает голову в сторону раздражителя, открывает рот и вытягивает губы.

Сосательный рефлекс вызывается прикосновением к слизистой оболочке языка; если положить палец в рот ребенка, он начнет сосать его.

При *хватательном (цеплятельном) рефлексе* малыш сжимает пальцы рук вокруг любого предмета, если им прикоснуться к его ладони. При попытке вытащить предмет сжимает ладонь еще крепче (эффект защелкивания).

Рефлекс шагания проявляется в том, что, когда ребенка держат вертикально, упирая его ступни о твердую поверхность, движения его ног создают иллюзию ходьбы.

2. *Сенсорное развитие новорожденного.* Новорожденный обладает безграничными возможностями для освоения нового опыта. Если органические потребности ребенка удовлетворены, то они теряют ведущее значение и формируются новые потребности: получение впечатлений, в движении, общении; на основе этих потребностей осуществляется психическое развитие. Вследствие потребности получения новых впечатлений у ребенка возникает *зрительное и слуховое сосредоточение*. Это кратковременная задержка импульсивных движений тела, прекращение плача, возникающее при воздействии зрительных и слуховых раздражителей. Слуховое сосредоточение возникает в 2-3 недели на резкий звук, в 3-4 недели на голос человека, в 3-5 недель возникает зрительное сосредоточение. Главной особенностью сенсорного развития в новорожденности - развитие зрения и слуха происходит быстрее, чем развитие телесных движений. Развитие органов чувств происходит под влиянием внешних впечатлений.

3. *Развитие эмоциональной сферы новорожденного.* В период новорожденности у ребенка наблюдаются 3 эмоциональные реакции:

- 1) крик
- 2) плач
- 3) улыбка

Положительные эмоции возникают вследствие удовлетворения органических потребностей и получения впечатлений от взрослого человека; к концу новорожденности у ребенка возникает комплекс оживления - эмоциональная реакция, обращенная к взрослому. *Комплекс оживления* - есть проявление первой социальной потребности ребенка и является признаком перехода ребенка в стадию младенчества.

В состав комплекса входят следующие компоненты (перечислены в порядке их возникновения):

- 1) сенсорный компонент - зрительное и слуховое сосредоточение на лице говорящего взрослого;
- 2) аффективный компонент - улыбка, впоследствии (3-4 месяца) переходящая в смех;
- 3) голосовые реакции - вокализации ребенка в форме гуканья (короткие отрывистые звуки) и гуления (протяжные звуки), имитирующие речь взрослого в ее интонационно-мелодической составляющей;
- 4) моторный компонент - протягивание ручек и всего тела к взрослому.

Кризис новорожденности (3 – 5 мес.). Этот период в жизни ребенка – время, когда у него постепенно исчезают автоматические двигательные акты и складываются произвольные формы поведения. На этом этапе развития ребенок осваивает новые двигательные навыки. Он начинает поворачиваться с одного бока на другой и регулярно проделывает это упражнение во время бодрствования. Он начинает переворачиваться со спины на живот и обратно. Когда ребенок лежит на животе, он то и дело поднимает головку и держит ее в таком положении все дольше и дольше, изучая окружающее.

Ребенок постепенно учится использовать руки в качестве инструмента для доставания предметов под контролем зрения. В кризис новорожденности происходит перелом в развитии ребенка. Он связан с возникновением:

1. *Акта хватания – первое организованно-направленное действия* (3–4 месяца). Психологи называют это событие настоящей революцией в развитии ребенка первого года жизни. Становление акта хватания означает, что ребенку уже доступна координация нескольких систем поведенческих актов. Прежде чем дотронуться до предмета, ребенок отыскивает его глазами. Затем он довольно быстро и точно передвигает руку туда, где находится предмет. Перед тем, как прикоснуться к объекту, ребенок либо раскрывает пальцы, либо слегка смыкает их, чтобы захватить предмет. Схватив предмет, ребенок может производить с ним самые разные действия. Первоначальное формирование хватания и дальнейшее его совершенствование происходит в совместной деятельности с взрослым. Именно взрослый создает те разнообразные ситуации, при которых совершенствуется психическое управление движениями рук на основе зрительного восприятия предмета.

2. *Ребенок научается сидеть без поддержки* (4–5 месяцев). Такое умение представляет собой настоящий шаг вперед, так как расширяет круг обозреваемых и вовлекаемых в исследование предметов.

3. *«Уход – приход» - новая форма совместности ребенка и взрослого.* Фундаментальное противоречие, которое решается в кризисе новорожденности – это противоречие между максимальной социальностью ребенка и его минимальными возможностями реализовать собственно социальные связи и отношения. Режим жизнедеятельности «уход – приход» - это возобновление и прерывание общения ребенка и взрослого. Вначале таким всеобщим средством оказывается сам близкий взрослый (его лицо, речь, ответные действия), позже его предметные заместители (пустышка,

громкая речь, игрушки и др.), которые выполняют представительную (за взрослого) функцию.

4. *Подражание ребенка взрослому как своеобразная форма общения и механизм развития речи.* В 3-4 месяцев ребенок и взрослый начинают играть друг с другом «в разговор». Обычно взрослый начинает имитировать издаваемые ребенком звуки; ребенок же подражает звукам взрослого.

Социальная ситуация развития младенца. Социальной ситуацией развития в младенчестве является максимальная эмоциональная зависимость от взрослого. Огромный интерес для ребенка этого возраста представляют люди. Эмоциональное общение с взрослым имеет позитивное значение для психического развития ребенка. В этом возрасте дети обнаруживают еще два интересных эмоциональных проявления. В 4-5 месяцев ребенок то и дело приходит в возбужденное состояние и громко смеется. В этот же период большинство малышей начинают бурно реагировать на щекотание. На этой стадии у ребенка преобладает жизнерадостное, благодушное настроение. Особенно ярко он проявляет радость в присутствии других людей, прежде всего – матери. Ситуация взаимодействия ребенка и взрослого характеризуются как «*Пра – мы*» (ребенок не отделяет себя от окружающего мира и взрослых). Это первоначальное сознание психической общности, которое предшествует возникновению сознания собственной личности. В этот возрастной период появляется избирательность в общении с взрослыми. Напряженность и робость при виде посторонних людей проявляется уже в 6 месяцев. В конце первого года жизни достаточно распространенным становится страх перед незнакомыми людьми. При приближении незнакомцев ребенок морщит лицо, переводит взгляд с него на мать и через несколько секунд начинает плакать.

Ведущей деятельностью младенца. Ведущей деятельностью младенца является эмоционально-непосредственное общение с взрослым. Младенца характеризуют 2 формы общения (М.И. Лисина):

Первая форма общения – *ситуативно-личностная* представлена в первом полугодии жизни. В это время отношения ребенка и взрослого не опосредованы ничем; это чистое «бескорыстное» межличностное отношение, которое не зависит от конкретных характеристик взрослого. Хотя уход за ребенком связан с многочисленными предметными действиями, эта предметность еще не включена в отношения с ребенком. В этот период ребенок еще не реагирует на содержание обращений взрослого. На все слова и интонации он отвечает яркими положительными эмоциями. Ребенок одинаково радуется всем взрослым, которые обращаются к нему.

Вторая форма общения – *ситуативно-деловая* – начинает складываться вместе со становлением предметных манипуляций примерно на шестом месяце жизни. С возникновением акта хватания во взаимоотношения ребенка и взрослого впервые появляются прагматические и функциональные аспекты: младенец требует от взрослого новых предметов и самого взрослого рассматривает как интересный предмет. Малыши в этот период жизни очень контактные. Но отношения ребенка к людям все больше дифференцируются: он

оказывает предпочтение матери и другим близким членам семьи. В этот период появляется истинное удовольствие от длительной игры со взрослыми. Напряженность и робость при виде посторонних людей проявляется уже в 6 месяцев. В конце первого года жизни достаточно распространенным становится страх перед незнакомыми людьми. При приближении незнакомцев ребенок морщит лицо, переводит взгляд с него на мать и через несколько секунд начинает плакать.

Новообразования младенческого возраста.

1. Развитие психических функций младенца.

Восприятие. К 3 месяцам младенцы обычно проявляют интерес к объектам, которые в какой-то мере отличаются от тех, что наблюдались ими раньше. Но реакция на новизну появляется только в относительно узком диапазоне изменений. В 3-4 месяца ребенок не просто видит, но уже смотрит: активно реагирует на увиденное, двигается и издает радостные звуки. Ребенок в младенческом возрасте воспринимает форму предметов, выделяет контур и цвет. Начинает развиваться также пространственное восприятие, в частности восприятие глубины. Считается, что младенец имеет *целостную* картину мира, а не мозаичный набор цветовых пятен, линий и разрозненных элементов. Воспринимая не отдельные свойства объектов, а объекты в целом, он создает обобщенные образы предметов.

Память - *появляется узнавание.* После 8 месяцев появляется *воспроизведение* — восстановление в памяти образа, когда перед ребенком нет сходного объекта.

Мышление - *наглядно-действенное.* К концу младенческого возраста дети обнаруживают большую *подражательность*, повторяя за взрослыми многие действия. После того как они добиваются первого успеха в подражании простейшим действиям взрослого (в первую очередь — предметным), в действиях детей все более проявляются *простейшие акты мышления*. В самих попытках предметного действия возникает для ребенка проблемная ситуация, которую он стремится разрешить путем манипулирования с этими предметами. Мышлению ребенок учится в действии, подражая своим собственным и чужим действиям или движениям.

Речь. В первом полугодии формируется речевой слух, а сам ребенок при радостном оживлении издает звуки, называемые обычно *гулением*. Во втором полугодии возникает *лепет*, в котором можно различить некоторые повторяющиеся звуковые сочетания, связанные чаще всего с действиями ребенка. Лепет обычно сочетается с выразительной жестикуляцией. К концу 1 года ребенок *понимает* 10—20 слов, произносимых взрослыми, и сам *произносит* одно или несколько своих первых слов, сходных по звучанию со словами взрослой речи.

2. Развитие движений и действий младенца. В младенчестве у ребенка возникает следующие движения и действия: ползание (6 месяцев), манипулирование предметами (6—7 месяцев), ходьба (к 12 месяцам).

Кризис 1 года. Основные характеристики кризиса 1 года жизни.

1. *Становление ходьбы* - для ребенка ходьба становится основной формой передвижения в пространстве.

2. Автономная речь Л.С. Выготский выделяет четыре основных признаков автономной речи. *Во-первых*, звуковой состав слов, употребляемых ребенком, резко отличается от звуков го состава слов нормативного языка. Между речью взрослого и речью ребенка существуют большие фонетические различия. Используемые детьми слова, как правило, представляют собой обрывки слов взрослых, искаженные слова языка, звукоподражательные слова, вовсе не похожие слова. *Во-вторых*, слова автономной речи отличаются от речи взрослых по значению. Первые детские слова многозначны, т.е. относятся не к одному, а к ряду предметов. *В-третьих*, общение с помощью автономной речи возможно только между ребенком и взрослым, который понимает значение его слов, может «расшифровать» смысл уникальных слов ребенка. Поэтому, как правило, речевое общение между ребенком и взрослым первоначально возмо но только в конкретной ситуации. Слово может быть употреблено в общении только тогда, когда предмет, обозначаемый им, находится перед глазами. *В-четвертых*, отличительной особенностью автономной речи является то, что возможная связь между отдельными словами также чрезвычайно своеобразна. Этот язык аграмматичен, не имеет предметного способа соединения слов и значений в связную речь. Ребенок объединяет слова в предложения по логике желания, аффекта.

3. *Гипобулические реакции*. В связи с кризисом у ребенка появляются первые акты протеста, оппозиции, противопоставления себя взрослому. Ребенок начинает вести себя как независимое существо, сопротивляется самым простым требованиям и указаниям взрослого. Всем своим поведением ребенок обособляется от непосредственно-практической связности со взрослым, настаивает на своей независимости, демонстрирует негативизм, если блокируется его исследовательская инициатива, действия с предметами и т.п. Негативные реакции ребенка в кризисном возрасте иногда выявляются с очень большой силой и остротой. Обычно ребенок, которому в чем-нибудь отказано или которого не поняли, обнаруживает резкое нарастание аффекта, заканчивающегося часто тем, что ребенок ложится на пол, начинает неистово кричать, отказывается ходить, если он ходит, бьет ногами об пол, но ни потери сознания, ни слюноистечения, ни других признаков, характеризующих эпилептические припадки, не бывает. Это только тенденция (которая и делает реакцию гипобулической), иногда направленная против известных запретов, отказов и т. д. и выражающаяся, как ее обычно описывают, в некоторой регрессии поведения; ребенок как бы возвращается к более раннему периоду (когда он бросается на пол, барахтается, отказывается ходить и т. д.).

Взрослому следует признать возросшие возможности и самостоятельность ребенка, не злоупотреблять запретами, а предложить ему новые формы сотрудничества, основанные на предметных действиях. Отношения ребенка и взрослого становятся предметно опосредованными;

возникает новое отношение ребенка к миру – *предметное отношение*. Оно осуществляется ребенком не самостоятельно, а совместно со взрослыми и на основе речевого общения.

2.8. Психология детей раннего (от 1 года до 3 лет) и дошкольного возраста (от 3 до 7 лет)

Социальная ситуация развития в раннем детстве. Социальная ситуация развития характеризуется распадом прежней системы отношений «Пра-Мы», в которой все отношения ребенка с миром были опосредованы участием взрослого. Ребенок приобретает относительную самостоятельность, прежде всего свободу физического передвижения и определенную автономию намерений, возникающую на базе аффективно заряженных мотивирующих представлений. Ребенок открывает новый предметный мир.

Общение ребенка раннего детства с взрослыми. В общении с близкими взрослыми, которые помогают ребенку познавать мир «взрослых» предметов, преобладают *мотивы сотрудничества*, хотя сохраняется и чисто эмоциональное общение, необходимое на всех возрастных этапах. Помимо безусловной любви, эмоционального тепла ребенок ждет от взрослого непосредственного участия во всех своих делах, совместного решения любой задачи. Вокруг таких совместных действий и разворачивается новая для ребенка форма общения с взрослыми – *ситуативно-деловое общение*. Ситуативно-деловое общение отвечает потребности ребенка в сотрудничестве со взрослым. М. И. Лисина выделяет четыре признака потребности ребенка в сотрудничестве со взрослым:

- пытается привлечь внимание к своей деятельности;
- ищет оценку своих успехов;
- обращается за поддержкой в случае неуспеха;
- уклоняется от «чистой» ласки, с удовольствием принимая ее как поощрение своих достижений.

Общение ребенка раннего детства с другими детьми. В раннем детстве общение со сверстниками обычно только появляется и не становится еще полноценным. На втором году жизни при приближении сверстника ребенок ощущает беспокойство, может прервать свои занятия и броситься под защиту матери. На третьем году он уже спокойно играет рядом с другим ребенком, но моменты общей игры кратковременны, ни о каких правилах игры речи быть не может. Лучше всего детям удаются такого типа «игры», как совместные прыжки на кровати. Если маленький ребенок посещает ясли, он вынужден более тесно общаться с ровесниками и получает в этом плане больший опыт, чем те, кто воспитываются дома. Но и «ясельные» дети не избавлены от возрастных трудностей в общении. Они могут проявить агрессивность — толкнуть, ударить другого ребенка, особенно если тот как-то ущемил их интересы, скажем, попытался завладеть привлекательной игрушкой. Ребенок раннего возраста, общаясь с детьми, всегда исходит из своих, собственных желаний, совершенно не учитывая желания другого. Он

эгоцентричен и не только не понимает другого ребенка, но и не умеет ему сопереживать. Эмоциональный механизм сопереживания (сочувствия в трудной ситуации и совместной радости при удаче или в игре) появится позже, в дошкольном детстве. Тем не менее общение со сверстниками полезно и тоже способствует эмоциональному развитию ребенка, хотя и не в той мере, что общение его с взрослыми.

Ведущая деятельность в раннем детстве. Ведущая деятельность раннего детства - предметно-орудийная (предметно-манипулятивная), направлена на овладение ребенком предметами как социальными орудиями.

Закономерности в развитии предметно-орудийных действий детей раннего детства:

1) Предметно-орудийные действия усваиваются только в сотрудничестве и общении ребенка с взрослым. Взрослый выполняет в этом общении следующие функции: носителя образца способа действия; контроля, коррекции и оценки выполнения предметного действия; поощрения предметной деятельности ребенка. Первоначально предметная деятельность осуществляется как тесно совместная (ребенок все делает вместе со взрослым), потом — совместно разделенная (взрослый демонстрирует образец действия, контролирует, оценивает и поощряет ребенка к новым пробам) и, наконец, осуществляется как самостоятельная деятельность ребенка (сам действует, сам себя контролирует и оценивает).

2) Гетерохронность (неравномерность) овладения ребенком функционально-целевой и операционно-технической стороной предметного действия. Д. Б. Эльконин указывал, что каждое предметное действие имеет две стороны — функционально-целевую, раскрывающую социальную функцию, назначение предмета (ложкой — едят, расческой — причесываются, зонтом — укрываются от дождя) и операционно-техническую — способ действия с предметом, позволяющий реализовать его социальное назначение (чтобы рисовать карандашом, его надо определенным образом взять и соотносить с листом бумаги). Гетерохронность проявляется в том, что ребенок сначала усваивает функцию и только потом — операционно-техническую сторону предметного действия.

Предметная игра ребенка раннего детства. Помимо предметно-орудийной деятельности в раннем возрасте возникает и начинает развиваться предметная игра. Развитие игры в раннем возрасте включает три этапа (Ф. И. Фрадкина). На первом (начало второго года жизни) игра носит узкоподражательный характер и представляет собой специфическое манипулирование предметом, сначала строго определенным, который показал взрослый, а затем и другими. На втором переходном этапе репертуар предметных действий расширяется, и уже не только сам предмет, но и указание взрослого вызывают действия и сложные цепочки действий (1 год - 1;6). На третьем этапе (1;6-3 года) возникают элементы воображаемой ситуации, составляющей отличительную особенность игры (Л. С. Выготский): замещение одного предмета другим и появляется роль.

Особенностью игры детей раннего возраста является то, что замещение и принятие роли осуществляется только *после* осуществления игрового действия, а не до него. В раннем возрасте формируются предпосылки перехода к ролевой игре: 1) обобщение действий и их перенос на другие предметы; 2) замещение в действии одного предмета другим с последующим переименованием; 3) приобретение ребенком известной автономии от взрослого при сохранении ориентации на взрослого как образец; 4) сравнение ребенком своих действий с действиями взрослого; 5) отражение цепочки действий и событий.

Новообразования раннего детства.

1) Развитие психических функций ребенка 1-3 лет.

Восприятие можно считать *ведущей психической функцией* этого периода. К началу раннего детства у ребенка складывается *предметное восприятие*: он начинает воспринимать свойства окружающих предметов, улавливать простейшие связи между предметами и использовать это знание в своих действиях с ними. К началу раннего возраста ребенок овладевает *зрительными действиями*, которые позволяют определить некоторые свойства предметов и регулировать практическое поведение. Ребенок 2-го года жизни еще не может достаточно точно определять свойства знакомых предметов – их форму, величину и цвет, а сами предметы обычно узнает не по *сочетанию, совокупности свойств, а по отдельным, бросающимся в глаза признакам*, встречавшимся в прошлом опыте. Основанием для узнавания предметов служат в первую очередь особенности формы предметов. Цвет ребенком поначалу вообще не учитывается, и он одинаково хорошо узнает окрашенные и неокрашенные изображения. Это не значит, что в раннем детстве дети не различают цвета. Психофизиологические эксперименты показали, что ребенок различает не только основные цвета, но и их оттенки, но цвет еще не является признаков, характеризующим предмет. На всем протяжении раннего возраста восприятие ребенка становится более точным и осмысленным по мере овладения новыми видами восприятия, позволяющими правильно выделять свойства предметов и учиться узнавать предметы по сочетанию этих свойств. В связи с освоением зрительного соотнесения ребенку 2,5-3 лет становится доступным *зрительный выбор по образцу* (сначала по форме, потом по величине, а позже всего – по цвету), требующий от него осознания, что существует много разных предметов с одинаковыми свойствами (например, «желтое», «круглое», «мягкое» и т.д.). Вместе со зрительным восприятием развивается *слуховое восприятие*, особенно восприятие речи. Важная характеристика восприятия в этом возрасте - его *аффективная окрашенность*. Наблюдаемые предметы действительно «притягивают» ребенка, вызывая у него яркую эмоциональную реакцию. Аффективный характер восприятия приводит и к *сенсомоторному единству*. Ребенок видит вещь, она его привлекает и благодаря этому начинает разворачиваться импульсивное поведение — достать ее, что-то с ней сделать.

Память. Ребенок в раннем детстве лучше запоминает то, что он сам сделал или прочувствовал, чем-то, что видел или слышал. Память, хотя и

играет большую роль в познании, еще *непроизвольна*, и никаких специальных действий с целью запомнить или припомнить ребенок не выполняет. Для запоминания имеет значение частота повторения действий.

Мышление. Мышление в этот возрастной период принято называть *наглядно-действенным*. Мышление развивается в процессе практической деятельности и из практических действий. Эти действия направлены не на выявление и учет внешних свойств предметов, а на отыскание связей между предметами и действиями, дающих возможность получить определенный результат.

Речь. В развитии речи в раннем возрасте выделяют два периода.

Первый от 1 до 1;8 года— переходный, характеризующийся следующими особенностями: интенсивное развитие понимания, активная речь почти не развивается; активная речь ребенка своеобразна по семантике, лексике, фонетике, грамматике, синтаксису. В раннем возрасте быстро растет пассивный словарь - количество понимаемых слов. К двум годам ребенок понимает почти все слова, которые произносит взрослый, называя окружающие его предметы. К этому времени он начинает понимать и объяснения взрослого (инструкции) относительно совместных действий. Инструктивная речь, организующая действия ребенка, понимается им достаточно рано.

Второй период (1;8—3 года)— практическое овладение речью. Эти два периода отделены критической точкой в развитии. Овладение языком — практическое моделирование образцов речи взрослого на основе практической ориентации. Возникает понимание и речи-рассказа. Легче понимаются рассказы, касающиеся окружающих ребенка вещей и явлений. Для того, чтобы он понял рассказ или сказку, содержание которых выходит за пределы непосредственно воспринимаемой им ситуации, нужна дополнительная работа — взрослые должны этому специально научить. Интенсивно развивается и активная речь: растет активный словарь (причем количество произносимых ребенком слов всегда меньше, чем количество понимаемых), появляются первые фразы, первые вопросы, обращенные к взрослым. К трем годам активный словарь достигает 1500 слов.

2) *Эмоциональное развитие ребенка раннего детства.* Для раннего возраста характерны яркие *эмоциональные реакции*, связанные с непосредственными желаниями ребенка. В конце этого периода, при приближении к кризису 3 лет, наблюдаются аффективные реакции на трудности, с которыми сталкивается ребенок. Он пытается что-то сделать самостоятельно, но у него ничего не получается, или рядом в нужный момент не оказывается взрослого — некому прийти на помощь и сделать это вместе с ним. В такой ситуации вполне вероятна эмоциональная вспышка.

3) *Развитие самосознания ребенка раннего детства.* Примерно в 2 года ребенок начинает *узнавать себя* в зеркале. Узнавание себя — простейшая первичная форма самосознания. Новый этап в развитии самосознания начинается, когда ребенок *называет себя* — сначала по имени, в третьем лице: «Тата», «Саша». Потом, обычно также к трем годам,

появляется местоимение «Я». Более того, у ребенка появляется и *первичная самооценка* — осознание не только своего «Я», но того, что «я хороший». Это чисто эмоциональное образование, не содержащее рациональных компонентов, оно основывается на потребности ребенка в эмоциональной безопасности, принятии, поэтому самооценка всегда максимально завышена.

Кризис 3 лет. Кризис 3 лет — кризис выделения своего «Я». Ребенок, отделяясь от взрослых, пытается установить с ними новые, более глубокие отношения. Л. С. Выготский называл симптомы кризиса «семизвездием кризиса трех лет». К этим симптомам относятся:

1. *Негативизм* — отказ выполнять любые требования взрослого. Негативная реакция связана не с содержанием предложений взрослых, не с тем, что ребенок не хочет этого делать, а с тем, что эти предложения исходят от взрослых. Не редкость — стремление сделать наоборот, даже вопреки собственному желанию.

2. *Упрямство* — ребенок настаивает на своем требовании не потому, что хочет, а потому, что он этого потребовал, он связан своим первоначальным решением.

3. *Строптивость* — безлична, направлена против всего устоявшегося, норм воспитания, прежнего образа жизни.

4. *Своеволие* — стремление к психологической самостоятельности намерений, эмансипации (освобождение от зависимости) от взрослого, утверждению воли.

5. *Обесценивание* всего того, что раньше было значимо и дорого для ребенка. Проявляется в том, что ребенок начинает ругаться, дразнить и обзывать родителей; теряет интерес к прежним видам деятельности и занятиям, игрушкам.

• *Деспотизм* (диктат) — ревность. Диктат проявляется в том, что ребенок заставляет родителей делать все так, как он велит. По отношению к сестрам и братьям деспотизм проявляется как ревность, принимающая форму агрессии и конкуренции за родительские «ресурсы» внимания и заботы.

• *Протест-бунт* — ребенок в состоянии непрекращающейся войны и конфликта с окружающими. Частые ссоры, сопротивление, неприятие ситуации.

Социальная ситуация развития дошкольников. Период дошкольного детства делится на три возрастных подэтапа: 1) младший дошкольный возраст (3-4 года), 2) средний дошкольный возраст (4-5 лет), 3) старший дошкольный возраст (5-7 лет).

Общение дошкольников с взрослым. Особую логику развития в дошкольном возрасте имеет общение ребенка и взрослого. Установлено, что при нормальном развитии на протяжении дошкольного возраста сменяются три формы общения ребенка и взрослого, для каждой из которых характерно специфическое содержание. В младшем дошкольном возрасте основной выступает *ситуативно-деловая* форма общения. Ребенок воспринимает взрослого как партнера по совместной деятельности в игре и выделяет

прежде всего его деловые качества. Примерно к пяти годам складывается *внеситуативно-познавательная* форма, в которой ведущее положение занимают познавательные мотивы общения. Взрослый в глазах ребенка приобретает новое качество – он становится источником новых знаний и представлений о мире. Высшее достижение коммуникативной деятельности в дошкольном детстве – *внеситуативно-личностная* форма общения, которая складывается к концу дошкольного возраста. Интересы старших дошкольников уже не ограничиваются окружающими предметами и явлениями, но распространяются на мир людей, их поступки, человеческие качества, отношения. Отличительной особенностью общения на этом этапе становится стремление к взаимопониманию и сопереживанию с взрослыми, потребность в них.

Общение дошкольников со сверстниками. Важное место в жизни дошкольника занимают *сверстники*. Симпатии к другим детям, возникающие в раннем детстве, переходят у дошкольника в потребность в общении со сверстниками. Развивается эта потребность на основе совместной деятельности детей в играх, занятиях, конструировании, обслуживании себя и т.п. В условиях общественного воспитания, взаимодействия с другими детьми, складывается *детское сообщество*. В этом сообществе, в совместных играх и занятиях с другими ребенок приобретает навыки поведения в коллективе, учится взаимопониманию, сотрудничеству, умению встать на позицию другого, взаимопомощи; складывается новая форма сознания: «Я – источник действий, желаний, стремлений».

Ведущая деятельность дошкольников. Ведущей деятельностью дошкольного возраста - сюжетно-ролевая игра. Она имеет определенное *содержание*. Так Д.Б. Эльконин выделил следующие структурные компоненты сюжетно-ролевой игры дошкольников:

1. *Игровые условия* — участвующие в ней дети, куклы, другие игрушки и предметы. Подбор и сочетание их существенно меняет игру.

2. *Сюжет* — это моделируемая в игре сфера действительности. Наиболее общая типология сюжетов детских игр включает: бытовые, производственные и общественно-политические сюжеты. К бытовым играм следует отнести игры: «в семью», «в детский сад». Производственные игры направлены на познание системы социально-производительных отношений общества и включают игры: «в больницу», «в магазин», «в школу». Общественно-политические сюжеты представлены играми на военно-исторические темы: «в войну», «в индейцев».

3. *Роль*. Роль отражает систему социальных ожиданий по отношению к человеку, занимающему эту позицию, содержит в себе в скрытом виде систему правил и норм, регламентирующих ролевое поведение в соответствии с ожиданиями общества.

4. *Игровые действия*, которые первоначально воспроизводят реальные действия, но, по мере развития ребенка, приобретают все более обобщенный и сокращенный характер при сохранении логики и последовательности

действий. Развитие игровых действий осуществляется в направлении, схематизации и обобщения, что и обеспечивает их интериоризацию.

5. *Игровое употребление предметов* может быть как в форме использования изобразительных игрушек (предметов, представляющих собой уменьшенную копию реальных вещей, специально созданных обществом для организации игры ребенка), так и в форме замещения (использование одних предметов в качестве заместителя других с соответствующим переименованием).

6. *Реальные отношения* между играющими детьми как партнерами по совместной игровой деятельности. В сюжетно-ролевых отношениях моральные и нравственные нормы поведения открываются ребенку в процессе моделирования социальных отношений путем проигрывания ролей. Здесь осуществляется активная ориентировка в этих нормах, их познание и в определенной мере осознание нравственных оснований межлических отношений.

Будучи ведущей деятельностью на протяжении дошкольного детства, игра неодинакова на всем протяжении. Выделяют следующие *этапы развития игры*.

1. *Предметная игра*. В младшем дошкольном возрасте игры носят *процессуальный характер*. В несложных по содержанию играх смысл для детей содержится в самом процессе действия, а не в том результате, к которому это действие можно привести. Этап предметной игры связан преимущественно с овладением специфическими функциями предметов, еще недоступных ребенку в практической деятельности. Способом является разворачивание и обозначение в игре условных предметных действий («кормить куклу», «резать хлеб»).

2. *Ролевая игра*. В среднем дошкольном возрасте в играх главное место занимает выполнение роли, а интерес игры состоит именно в выполнении моделирующих отношений взрослых действий. Этап ролевой игры обусловлен овладением ребенком отношений между людьми, опосредующими отношение к предметам. Этой игре соответствует и следующий по сложности способ – ролевое поведение, связанное с обозначением и реализацией ролевой позиции, подчиняющей себе предметные действия (играть «во врача», «в дочку-матери», «в Изауру», «в милиционеров»).

3. *Игра с правилами*. На этом этапе детей интересует не просто роль как таковая, но и то, насколько реалистично она выполняется. Повышается требовательность детей к правдивости и убедительности, реалистичности исполнения ролей и сюжетов, использованию игрового материала (к игре охотно привлекаются реальные предметы и вещи, одежда взрослых), к соблюдению правил в игре. Этап игр с правилами связан с выделением ребенком скрытых в отношениях между людьми задач и правил человеческих действий и *сдвигом мотива игры с процесса на результат*. На этом этапе появляются игры-драматизации, игры-фантазирования.

Теории детской игры.

1) *Теория «избытка сил» Г. Спенсера* - игра возникает на определенном уровне эволюционного развития, когда высшие виды животных достигают высокой эффективности приспособления в поведении. Теперь не вся, как у низших животных, энергия расходуется на поиск условий существования и защиту от врагов. В результате высвобождается определенный «избыток сил», направляемый молодыми особями на игру. Она представляет собой искусственное упражнение сил, способ расходования избыточной энергии. Таким образом, игра имеет свою историю возникновения в ходе эволюции и характерна лишь для высших видов.

2) *Теория упражнения К. Грооса* - выделение значения детской игры для будущего развития и подготовки к взрослой жизни. Генезис игры обусловлен недостаточностью репертуара врожденных реакций для успешного приспособления животных и наличием особого периода детства. В этот период все потребности молодого организма удовлетворяются благодаря родительскому уходу, а общий уровень активности («сил») достаточно высок. Именно этот «избыток сил» и направляется на игру, в которой происходит упражнение созревающих способностей, их тренировка и совершенствование. Основной биологический смысл и цель игры — приобретение новых полезных приспособлений.

3) *Теория игры Ф. Бойтендайка*. Придерживаясь эволюционной точки зрения, исследователь исходит из того, что игра возникает на определенной ступени эволюционного развития в связи с усложнением образа жизни животных. Сама среда содержит в себе возможности ориентировочно-исследовательской деятельности, обеспечивающей эффективность научения и адаптации животных к изменчивым условиям. Содержанием игры, согласно Бойтендайку, является выражение жизненных влечений в специфических для периода детства условиях благодаря особенностям динамики молодого животного (ненаправленность поведения, двигательная импульсивность, робость и боязливость в отношении среды).

4) *Игротерапия З. Фрейд*. С точки зрения австрийского психолога, движущим мотивом игры, как и любой человеческой деятельности, является сексуальное влечение, желание ребенка «стать взрослым и действовать как взрослый». Игра представляет собой особую форму защитного поведения. Ребенок в игре в символической форме преодолевает барьеры и запреты на пути удовлетворения влечений либо путем символического воспроизведения психотравмирующей ситуации, связанной с Эдиповым комплексом или комплексом Электры, перерабатывает и преодолевает конфликт.

5) *Теория игры Ж. Пиаже*. Исследователь сосредоточил внимание на роли игры в развитии мышления ребенка. Игровая деятельность представляет собой, согласно Пиаже, ассимилятивную деятельность, в которой ребенок, накладывая на реальность имеющиеся у субъекта схемы действия, осваивает и подчиняет реальность. Символический характер игровой деятельности обеспечивает условия перехода от сенсомоторного интеллекта, ограниченного жесткими пространственно-временными рамками, к

репрезентативному и вербальному интеллекту, обеспечивая формирование операций.

б) Теория детской игры, сформулированная в работах отечественных психологов Л. С. Выготского, Д. Б. Эльконина, А. В. Запорожца, А. Н. Леонтьева. Сюжетно-ролевая игра понимается в отечественной психологии как деятельность, социальная по происхождению, по содержанию и по структуре. Утверждается принципиальная несводимость игры человека к игре животных. Игра животных имеет инстинктивно-биологическую природу и представляет ориентировочно-поисковую активность, обеспечивающую совершенствование врожденных форм поведения и их адаптацию к изменчивой пластичной среде. Сходство игры животных и игры человека — в ее функциональной направленности на ориентировку, исследование и познание окружающего мира. Однако у животных — это предопределенный инстинктивно-биологический тип жизни и развитие в форме адаптации врожденных форм поведения к средовым условиям, а у человека — социально-исторический тип жизни, задающий усвоение социокультурного опыта как универсальную форму онтогенетического развития в детстве. Таким образом, игра ребенка имеет социально-историческую природу. Сюжетно-ролевая игра в истории человечества возникает лишь на определенной стадии общественного прогресса. Причиной возникновения сюжетно-ролевой игры как особой практики социализации детей стало изменение места ребенка в системе общественных отношений, а именно «отчуждение» от системы социальных ролевых отношений взрослого общества в связи с прогрессивным развитием производства.

Новообразования дошкольного возраста.

1) Развитие психических функций в дошкольном возрасте.

Восприятие в дошкольном возрасте благодаря появлению опоры на прошлый опыт становится многоплановым. Помимо чисто перцептивной составляющей (целостного образа) оно включает самые разнообразные связи воспринимаемого объекта с окружающими предметами и явлениями, с которыми ребенок знаком по своему предшествующему опыту. Постепенно начинает развиваться *апперцепция* — влияние на восприятие собственного опыта. В связи с появлением и развитием в дошкольном возрасте апперцепции восприятие становится *осмысленным*, целенаправленным, анализирующим. В нем выделяются *произвольные действия* — наблюдение, рассматривание, поиск.

Внимание. В целом внимание дошкольников *непроизвольное* – ребенок не способен целенаправленно удерживать долгое время свое внимание на не привлекательных для него предметах. В младшем дошкольном возрасте тесно связано с интересами ребенка к деятельности: ребенок сосредоточен до тех пор, пока не угаснет интерес, поэтому дети редко способны долго заниматься каким-то делом. На протяжении дошкольного детства время сосредоточения увеличивается от 10 минут до 1,5-2 часов. Главное достижение старшего дошкольного возраста – *овладение управлением собственным вниманием.*

Память. У младших дошкольников память *непроизвольна*. Ребенок не ставит перед собой цели что-то запомнить или вспомнить и не владеет специальными способами запоминания. Интересные для него события, действия, образы легко запечатлеваются, если они вызывает эмоциональный отклик. В среднем дошкольном возрасте (между 4 и 5 годами) начинает формироваться *произвольная* память, но сознательное, целенаправленное запоминание и припоминание появляются только эпизодически. Обычно они включены в другие виды деятельности, поскольку нужны и в игре, и при выполнении поручений взрослых.

Мышление. Основная линия развития мышления — переход *от наглядно-действенного к наглядно-образному* мышлению. Действуя в уме с образами, ребенок представляет себе реальное действие с предметом и его результат и таким путем решает стоящую перед ним задачу.

Речь. Развивается *звуковая сторона* речи. Младшие дошкольники начинают осознавать особенности своего произношения, благодаря чему они узнают неправильно произнесенные детские слова. Позже формируются тонкие и дифференцированные звуковые образы слов и отдельных звуков, ребенок перестает узнавать неверно сказанные слова, он и слышит, и говорит правильно. К концу дошкольного возраста завершается процесс фонематического развития. Интенсивно растет *словарный состав* речи. Как и на предыдущем возрастном этапе, здесь велики индивидуальные различия: у одних детей словарный запас оказывается больше, у других — меньше, что зависит от условий их жизни, от того, как и сколько с ними общаются близкие взрослые. Развивается *грамматический строй* речи. Детьми усваиваются тонкие закономерности морфологического порядка (строение слова) и синтаксического (построение фразы).

2) *Эмоции дошкольников.* Эмоции ребенка становятся связанными главным образом с его представлениями. Эмоции, связанные с представлением, позволяют предвосхищать результаты действий ребенка — формируется механизм *эмоционального предвосхищения* (А.В. Запорожец). Ребенок начинает радоваться и печалиться не только по поводу того, что он делает в данный момент, но и по поводу того, что ему еще предстоит сделать. Механизм эмоционального предвосхищения последствий деятельности лежит в основе *эмоциональной регуляции действий* ребенка.

Развитие эмпатических способностей дошкольников. В исследованиях эмпатии дошкольников Л.П.Стрелковой (1987) было установлено, что эмпатия детей как феномен, включенный в контекст жизненных отношений людей, удобно рассматривать как своеобразный эмоциональный процесс, который в генетическом аспекте представляет собой трехзвеньевую цепочку (сопереживание — сочувствие — импульс и содействие), где каждое звено занимает свое определенное место; функционирование звена обеспечивается соответствующим психологическим механизмом. Эмпатийный процесс, продолжают авторы, основывается на фундаментальной человеческой потребности — потребности в другом человеке. Началом этого процесса можно считать элементарную ситуацию (эмоциональное состояние другого);

эмоциональное заражение "запускает" эмоциональную идентификацию (отождествление) с другими (объект эмпатии), которое предоставлено субъекту эмпатии в качестве сопереживания, то есть переживания аналогичных эмоций другого. Познавательные компоненты, включенные в процесс эмпатии ребенка, вызывают ослабление идентификации, способствуют переводу субъекта на собственную позицию, а также обуславливают переход ко второму этапу эмпатийного процесса – сочувствию. Сочувствие и анализ ситуации, как утверждает Л.П.Стрелкова, вызывают импульс к содействию, а результатом эмпатийного процесса, по которому можно судить о характеристиках отдельных его звеньев, является акт реального содействия (помощи).

3) *Мотивационная сфера дошкольников.* Самым важным личностным механизмом, формирующимся в этом периоде, считается *соподчинение мотивов*. Мотивы дошкольника приобретают разную силу и значимость. Уже в младшем дошкольном возрасте ребенок сравнительно легко может принять решение в ситуации выбора одного предмета из нескольких. Вскоре он уже может подавить свои непосредственные побуждения, например не реагировать на привлекательный предмет. Это становится возможным благодаря более сильным мотивам, которые выполняют роль «ограничителей».

4) *Самосознание дошкольников.* Основная линия развития самосознания дошкольника связана с развитием его *самооценки*. Самооценка дошкольника практически всегда совпадает с внешней оценкой, прежде всего с оценкой близких взрослых. В целом самооценка дошкольника очень высока, что помогает ему осваивать новые виды деятельности без сомнений и страха. В то же время более дифференцированные представления о себе могут быть более или менее верными. Оценивая практические умения, 5-летний ребенок преувеличивает свои достижения. К 6 годам сохраняется завышенная самооценка, но в это время дети хвалят себя уже не в такой открытой форме, как раньше. Не меньше половины их суждений о своих успехах содержит какое-то обоснование. К 7 годам у большинства самооценка умений становится более адекватной. Адекватный образ «Я» формируется у ребенка при гармоничном сочетании знаний, почерпнутых им из собственного опыта (что я могу сделать, как я поступил) и из общения со взрослыми и сверстниками.

К старшему дошкольному возрасту формируется *внутренний мир*, в котором он анализирует возникшие чувства, переживание, отношения, давая им оценку.

Не менее важный компонент детского самосознания – *поло-ролевая идентификация*, т.е. осознание ребенком своей половой принадлежности, переживание себя как мальчика или девочки. Они уже знают, как должны вести себя и какими должны быть мальчики и девочки вообще, поэтому девочки стремятся делать что-то типично женское, а мальчики – типично мужское.

Кризис 7 лет. Как считает Л. И. Божович, кризис 7 лет — это период рождения социального «Я» ребенка. Выделяют следующие характеристики кризиса 7 лет:

1. *Переоценке ценностей.* То, что было значимо раньше, становится второстепенным. Старые интересы, мотивы теряют свою побудительную силу, на смену им проходят новые. Все, что имеет отношение к учебной деятельности (в первую очередь отметки), оказывается ценным, то, что связано с игрой, — менее важным. Маленький школьник с увлечением играет, и играть еще будет долго, но игра перестает быть основным содержанием его жизни.

2. *Обобщение переживаний.* Цепь неудач или успехов (в учебе, в широком общении), каждый раз примерно одинаково переживаемых ребенком, приводит к формированию устойчивого аффективного комплекса — чувства неполноценности, унижения, оскорбленного самолюбия или чувства собственной значимости, компетентности, исключительности. Благодаря обобщению переживаний в 7 лет появляется логика чувств. Переживания приобретают новый смысл для ребенка, между ними устанавливаются связи, становится возможной борьба переживаний.

3. *Формируется смысловая ориентировочная основа поступка* — звено между желанием что-то сделать и разворачивающимися действиями. Это интеллектуальный момент, позволяющий более или менее адекватно оценить будущий поступок с точки зрения его результатов и более отдаленных последствий. Но одновременно это и момент эмоциональный, поскольку определяется личностный смысл поступка — его место в системе отношений ребенка с окружающими, вероятные переживания по поводу изменения этих отношений. Смысловая ориентировка в собственных действиях становится важной стороной внутренней жизни, она исключает импульсивность и непосредственность поведения ребенка.

4. *Утрачивается детская непосредственность.* Ребенок размышляет, прежде чем действовать, начинает скрывать свои переживания и колебания, пытается не показывать другим, что ему плохо.

5. *Дистанцирования от близких родных,* эмансипация ребенка от семейных ритуалов и стереотипов. В отношениях с родными и близкими ребенок требует уважения к себе, у него формируется *чувство собственного достоинства.* Детям не нравится, когда взрослые целуют их, ласкают, особенно на глазах других («я уже не маленький»). При этом ребенок продолжает глубоко любить своих родителей, внутренне тождествен с ними, но не стремится показывать это вовне. В кризисе 7 лет фиксируется ориентация ребенка на людей вне семьи, на внешние авторитеты: взрослых друзей семьи, педагога, воспитателя и т.д.

6. *Психологическая готовность к школе.* Психологическая готовность к школе — системное образование. Нарушение и задержка в формировании одного из компонентов психологической готовности влечет за собой нарушение в развитии других компонентов. Психологическая готовность к

школе имеет следующую структуру: личностная готовность, умственная зрелость и произвольность регуляции поведения и деятельности.

Личностная готовность включает мотивационную готовность, коммуникативную готовность, сформированность Я-концепции и самооценки, эмоциональную зрелость. Мотивационная готовность предполагает сформированность социальных мотивов (стремление к социально значимому статусу, потребность в социальном признании, мотив социального долга) учебных и познавательных мотивов. Мотивационная готовность характеризуется первичным соподчинением мотивов с доминированием учебно-познавательных мотивов. Коммуникативная готовность выступает как готовность ребенка к произвольному общению с учителем и сверстниками в контексте поставленной учебной задачи и учебного содержания. Коммуникативная готовность создает возможности для продуктивного сотрудничества ребенка с учителем и трансляции культурного опыта в процессе обучения. Важной составляющей коммуникативной готовности является коммуникативная инициатива. Сформированность Я-концепции и самосознания характеризуется осознанием ребенком своих физических возможностей, умений, нравственных качеств, переживаний (личное сознание), характера отношения к нему взрослых, способностью оценки своих достижений и личностных качеств, самокритичностью. Эмоциональная готовность проявляется в освоении ребенком социальных норм выражения чувств и в способности регулировать свое поведение на основе эмоционального предвосхищения и прогнозирования. Показателем эмоциональной готовности к школьному обучению является сформированность высших, чувств — нравственных переживаний, интеллектуальных чувств («радость познания»), эстетических чувств (чувство прекрасного). Выражением личностной готовности к школе является сформированность «внутренней позиции школьника», как готовности ребенка принять новую социальную роль и роль ученика, иерархии мотивов с высокой учебной мотивацией.

Умственная зрелость включает интеллектуальную, речевую готовность и сформированное, восприятия, памяти, внимания, воображения. Интеллектуальная готовность к школе включает особую познавательную позицию ребенка в отношении мира (децентрацию), переход к понятийному интеллекту, понимание причинности явлений, развитие рассуждения как способа решения мыслительных задач, способность действовать в умственном плане, определенный набор знаний, представлений и умений. Речевая готовность предполагает сформированность фонематической, лексической, грамматической, синтаксической, семантической сторон речи; развитие номинативной, обобщающей, планирующей и регулирующей функций речи; диалогической и начальных форм контекстной речи, формирование особой теоретической позиции ребенка в отношении речевой действительности и выделение слова как ее единицы. Восприятие характеризуется все большей осознанностью, опирается на использование системы общественных сенсорных эталонов и соответствующих

перцептивных действий, основывается на взаимосвязи с речью и мышлением. Сенсомоторная координация и развитие мелкой (тонкой) моторики руки являются необходимыми условиями овладения письмом. Память и внимание приобретают черты опосредованности, наблюдается рост объема и устойчивости внимания.

Психологическая готовность в сфере *воли и произвольности* обеспечивает целенаправленность и планомерность управления ребенка своей деятельностью и поведением. Воля находит отражение в возможности соподчинения мотивов, целеполагании и сохранении цели, способностях прилагать волевое усилие для ее достижения. Произвольность — это умение ребенка строить свое поведение и деятельность в соответствии с предлагаемыми образцами и правилами, осуществлять планирование, контроль и коррекцию выполняемых действий.

Наряду с психологической готовностью ребенка к школьному обучению следует говорить о психологической готовности его социального окружения — родителей и учителей — к перестройке системы отношений и сотрудничества с ребенком в соответствии с его новой социальной позицией школьника и индивидуальными психологическими особенностями.

2.9. Психология детей младшего школьного возраста (от 7 до 11 лет)

Социальная ситуация развития младших школьников.

Взаимоотношения младших школьников с взрослыми. С приходом в школу отношения «ребенок - взрослый» разделяются на две системы отношений: «ребенок – учитель» и «ребенок – родители». Ведущая роль принадлежит структуре «ребенок – учитель», которая определяет все остальные отношения ребенка со взрослыми и сверстниками, в семье и вне школы, отношение к самому себе. Система «ребенок – учитель» становится центром его жизни, от нее во многом зависят и благоприятные и неблагоприятные условия жизни ребенка. Учитель выступает для учащихся носителем общественного мнения, его требования и оценки принимаются и усваиваются учащимися. Школа выполняет функцию обособления ребенка. Это обособление происходит в контексте социального содержания, где ребенок обретает свою социальную определенность. Иная функция и логика развития отношений в системе «ребенок – родитель». В новой жизни отец и мать, все близкие призваны помочь сыну или дочери успешно войти в школьную обстановку, освоить новые правила, овладеть новыми умениями и навыками. Ребенок нуждается в любви и поддержке родителей. Он ждет уважение к его новым обязанностям.

Взаимоотношения младших школьников между собой. Первоначально дружба среди детей основана на общности внешних жизненных обстоятельств и случайных интересов (дети сидят за одной партой, живут в одном доме, имеют общие увлечения и т.п.). Мнения и оценки сверстников не выступают еще критерием оценки самого себя. Главным для них является оценка их дел и поступков учителем. Учебная деятельность постепенно становится той формой совместности, на основе которой завязываются

детские взаимоотношения: среди школьников возникают интересы, связанные с делами класса, с внеклассной работой, с общественной жизнью школы. Впервые возникает *подражание сверстникам*. Отношения между детьми в классе строятся преимущественно через учителя. Учитель выделяет кого-то из учеников как образец для подражания, он комментирует их суждения друг о друге, он *организует их совместную деятельность и общение*.

Ведущая деятельность младшего школьного возраста. Ведущая деятельность младшего школьного возраста — учебная деятельность, предполагающая овладение обобщенными способами действий в системе научных понятий. Учебная деятельность, по определению Д. Б. Эльконина, «трижды» общественна: по содержанию (усвоение социокультурного опыта); по смыслу (является социально значимой и социально оцениваемой); по форме (регулируется социальными нормами и правилами). Общественный характер учебной деятельности нередко вступает в противоречие с индивидуальной формой ее осуществления.

Учебная деятельность имеет определенную структуру (Д.Б. Эльконин):

1) *Мотивация* - учебная деятельность полимотивирована — она побуждается и направляется разными учебными мотивами. Ребенок должен быть мотивирован не только результатом, но и самим процессом учебной деятельности. Это также мотив собственного роста, самосовершенствования, развития своих способностей.

2) *Учебная задача* - система заданий, при выполнении которых ребенок осваивает наиболее общие способы действий.

3) *Учебные операции* входят в состав способа действий. Операции и учебная задача считаются основным звеном структуры учебной деятельности.

4) *Контроль* - первоначально учебную работу детей контролирует учитель. Но постепенно они начинают контролировать ее сами, обучаясь этому отчасти стихийно, отчасти под руководством учителя. Без самоконтроля невозможно полноценное развертывание учебной деятельности, поэтому обучение контролю — важная и сложная педагогическая задача. Недостаточно контролировать работу только по конечному результату (верно или неверно выполнено задание). Ребенку необходим так называемый пооперационный контроль — за правильностью и полнотой выполнения операций, т.е. за процессом учебной деятельности. Научить ученика контролировать сам процесс своей работы — значит способствовать формированию такой психической функции, как внимание.

5) *Оценка* - ребенок, контролируя свою работу, должен научиться и адекватно ее оценивать. При этом также недостаточно общей оценки — насколько правильно и качественно выполнено задание; нужна оценка своих действий — освоен способ решения задач или нет, какие операции еще не отработаны. Последнее особенно трудно для младших школьников. Но и первая задача тоже оказывается нелегкой в этом возрасте, поскольку дети приходят в школу, как правило, с несколько завышенной самооценкой.

Учитель, оценивая работу учеников, не ограничивается выставлением отметки. Для развития саморегуляции детей важна не отметка как таковая, а содержательная оценка - объяснение, почему поставлена эта отметка, какие плюсы и минусы имеет ответ или письменная работа. Содержательно оценивая учебную деятельность, ее результаты и процесс, учитель задает определенные ориентиры — критерии оценки, которые должны быть усвоены детьми.

Новообразования младшего школьного возраста.

1) Психические процессы:

Восприятие. В младшем школьном возрасте появляется *синтезирующее восприятие*, которое создает возможность устанавливать связи между элементами воспринимаемого.

Внимание. В младшем школьном возрасте развивается *произвольное* внимание ребенка. Первоначально следуя указаниям учителя, работая под его постоянным контролем, он постепенно приобретает умение выполнять задания самостоятельно — сам ставит цель и контролирует свои действия. Контроль за процессом своей деятельности и есть, собственно, произвольное внимание ученика.

Память. В младшем школьном возрасте память развивается в двух направлениях — *произвольности и осмысленности*. Дети способны целенаправленно, произвольно запоминать материал, им не интересный. При этом ребенок осмысливает учебный материал, понимает его.

Мышление. В младшем школьном возрасте формируется *словесно-логическое мышление*. У ребенка появляются логически верные рассуждения: он использует операции.

Речь. Одной из функций речи, которые выступают на первый план, становится *коммуникативная*. Речь младшего школьника разнообразна по степени произвольности, сложности, планирования, но его высказывания весьма непосредственны. Особенностью является также формирование *письменной речи*, хотя она во многом беднее устной, однообразнее, но при этом более развернутая.

Воображение. Воображение в своем развитии проходит также две стадии. На первой воссоздаваемые образы весьма приблизительно характеризуют объект, бедны деталями, малоподвижны – это *воссоздающее (репродуктивное) воображение*. Вторая стадия характеризуется значительной переработкой образного материала и созданием новых образов – это *продуктивное воображение*. В 1 классе воображение опирается на конкретные предметы, но с возрастом на первое место выступает *слово*, дающее простор фантазии.

2) Эмоционально-волевая сфера младших школьников.

Эмоции. Общая ориентация эмоций младшего школьника связана с нарастанием осознанности, сдержанности, устойчивости чувств и действий. В младшем школьном возрасте эмоциональная жизнь усложняется и дифференцируется – появляются сложные *высшие чувства*: нравственные (чувство долга, любовь к Родине, товарищество, а также гордость, ревность,

сопереживание), интеллектуальные (любопытность, удивление, сомнение, интеллектуальное удовольствие, разочарование и т.п.), эстетические (чувство прекрасного, красивого и безобразного, чувство гармонии), практические чувства (при изготовлении поделок, на занятиях физкультурой или танцами).

Воля обнаруживает себя в умении совершать действия или сдерживать их, преодолевая внешние или внутренние препятствия, в формировании дополнительных мотивов-стимулов к слабомотивированной деятельности. Волевое поведение в 1 классе во многом зависит от инструкций и контроля взрослых, но уже ко 2-3 классу направляется собственными потребностями, интересами и мотивами ребенка. Именно в этом возрасте могут быть сформированы такие волевые качества, как самостоятельность, настойчивость, выдержка, уверенность в своих силах, самоконтроль и саморегуляция.

3) *Развитие мотивационной сферы младших школьников.* В младшем школьном возрасте формируются следующие виды мотивации *широкие социальные мотивы учения* помимо статуса хорошего школьника относятся также долг, ответственность, необходимость получить образование («быть грамотным», как говорят дети) и т.п. У детей с высокой успеваемостью ярко выражена *мотивация достижения успеха* — желание хорошо, правильно выполнить задание, получить нужный результат. И хотя она обычно сочетается с мотивом получения высокой оценки своей работы (отметки и одобрения взрослых), все же ориентирует ребенка на качество и результативность учебных действий независимо от этой внешней оценки, тем самым способствуя формированию саморегуляции. Так же в данном возрасте формируется *мотивация избегания неудачи*. Дети стараются избежать двойки и тех последствий, которые влечет за собой эта отметка, — недовольства учителя, санкций родителей (будут ругать, запретят гулять, смотреть телевизор и т.д.). Данная мотивационная тенденция интенсивно развивается на протяжении всего неуспешного обучения в начальных классах, и к окончанию начальной школы отстающие школьники чаще всего лишаются мотива достижения успеха и стремления получать высокие отметки (хотя продолжают рассчитывать на похвалу), а мотивация избегания неудачи приобретает значительную силу. Она сопровождается тревожностью, страхом в оценочных ситуациях и придает учебной деятельности отрицательную эмоциональную окраску.

4) *Развитие самосознания младших школьников.*

Самооценка. Оценка успеваемости в начале школьного обучения, по существу, является оценкой личности в целом и определяет социальный статус ребенка. У отличников и некоторых хорошо успевающих детей складывается завышенная самооценка. У неуспевающих и крайне слабых учеников систематические неудачи и низкие оценки снижают их уверенность в себе, в своих возможностях. На основе самооценки формируется и *уровень притязаний*, т.е. уровень достижений, которые, по мнению ребенка, ему по

силам. Чем адекватнее самооценка, тем, как правило, адекватнее и уровень притязаний ребенка.

На протяжении младшего школьного возраста развивается также *рефлексия* – способность ребенка взглянуть на себя чужими глазами, со стороны, а также самонаблюдение и соотнесение своих действий и поступков в общечеловеческими нормам. Если в 1 классе неудачи в учении ребенок приписывает внешним обстоятельствам, полагая, что в принципе он мог бы учиться лучше, то к 3 классу приходит осознание, что причина неудач может скрываться во внутренних особенностях личности его самого.

Кризис 11 лет – кризис отрочества (предподростковый). В психологической науке существует несколько принципиальных позиций рассмотрения периода 9—11 лет. Некоторые исследователи считают этот возраст началом стабильного подросткового периода (Л.С. Выготский), другие — частью критического (в целом) подросткового возраста (Л.И. Божович и др.) или окончанием детского возраста, латентной стадией (З. Фрейд). В периодизации Д.Б. Эльконина этот период рассматривается как кризис между стабильными младшим школьным и подростковым возрастами. Конец младшего школьного возраста в условиях традиционной системы обучения знаменуется глубоким мотивационным кризисом (иногда вплоть до так называемого *мотивационного вакуума*), когда мотивация, связанная с занятием новой социальной позиции, исчерпана (учеба превратилась в одну из житейских обязанностей), а содержательные мотивы учения зачастую отсутствуют, не сформированы. Симптоматика кризиса: отрицательное отношение к школе в целом и к обязательности ее посещения, нежелание выполнять учебные задания, конфликты с учителями. Чем менее успешным оказывается ребенок в учебной деятельности, тем более тягостной она им воспринимается. В школе складывается достаточно устойчивый статус ученика, причем именно неблагоприятный статус имеет тенденцию сохраняться при переходе из начальных классов в средние. Нерешенные, не устраненные вовремя трудности в обучении, вызванные недостаточным уровнем знаний, навыков, неразвитым умением учиться, обостряются. Перед ребенком встают новые задачи, проблемы, которые он вынужден решать (проверка себя и сравнение с другими, адаптация к новым условиям обучения, к требованиям множества разных учителей). Основным психологическим содержанием предподросткового кризиса является, по мнению К.Н. Поливановой, *рефлексивный оборот на себя*. Сформированное в предшествующий стабильный период рефлексивное отношение к мере собственных возможностей в учебной деятельности переносится в сферу самосознания. Во время перестройки всей социальной ситуации развития ребенка возникает ориентировка на себя, на свои качества и умения как основное условие решения разного рода задач. Поведение детей не просто теряет непосредственный характер, в это время наблюдается стремление к нарочитой взрослости. Общение со сверстниками начинает определять многие стороны личностного развития.

2.10. Психология подросткового возраста (11-17 лет)

Подростковый возраст в свете разных концепций. Существует множество фундаментальных исследований, гипотез и теорий подросткового возраста. «Открытие» подросткового возраста в психологии по праву принадлежит *С.Холлу*. Основываясь на разработанной им теории рекапитуляции,

С.Холл полагал, что подростковая стадия в развитии индивида соответствует эпохе романтизма в истории человечества и воспроизводит эпоху хаоса, когда природные устремления человека сталкиваются с требованиями социальной жизни. Согласно его представлениям, наиболее характерной чертой подростка является противоречивость поведения. *С.Холл* ввел в психологию представление о подростковом возрасте как кризисном периоде развития. Кризисные, негативные явления подросткового возраста *С.Холл* связывал с переходностью, промежуточностью данного периода в онтогенезе.

Для психоанализа пубертатный расцвет связан с неизбежным возрождением конфликтов эдипова комплекса, с наступлением отрочества активизируются все проблемы, отражающие влечения к родителю противоположного пола. Как *С.Холла*, так и *З.Фрейда* принято считать сторонниками биологического универсализма в подходе к отрочеству: кризис подросткового возраста они считали явлением неизбежными универсальными заегиобиологической предопределенности, связанной с половым созреванием.

Культурно-антропологические исследования *М.Мид* выявили определяющее значение культурных факторов в развитии подростков. Изучение ею детей-аборигенов Самоа показало, что конфликты и кризисы в их развитии отсутствуют, тревоги и стрессы им незнакомы; напротив, этот период жизни протекал у них бесконфликтно, в атмосфере беззаботности. Исследования *М.Мид* поставили под сомнение теорию биогенетического универсализма в объяснении характера развития в подростковом возрасте. Было установлено, что биологическое развитие в онтогенезе представляет собой константный фактор, протекает в целом везде одинаково, но психологически подростки из разных культур существенно отличаются друг от друга.

К.Левин поставил отрочество в контекст социальной психологии: подросток, вышедший из мира детей и не дошедший до мира взрослых, оказывается между социальными группами, «неприкаянным», что порождает особую подростковую субкультуру.

В культурно-духовном контексте подростковый возраст рассматривал немецкий философ, психолог и педагог *Э.Шпрангер*. Содержание подросткового возраста, по его мнению, составляет вращение человека в культуру, в дух данной эпохи. Широкое признание в психологии получило его представление о разнотипном характере перехода подростка во взрослую жизнь.

1 тип характеризуется резким, бурным, кризисным течением, переживается подростком как второе рождение, в итоге которого возникает новое Я.

2 тип – плавный, медленный, постепенный рост, когда подросток приобщается к взрослой жизни без глубоких и серьезных сдвигов в собственной личности.

3 тип представляет собой такой процесс развития, при котором подросток сам активно и сознательно формирует и воспитывает себя, преодолевая усилием воли внутренние тревоги и кризисы. Он характерен для подростков с высоким уровнем самоконтроля и самодисциплины.

Ш.Бюлер определяет подростковый возраст как период созревания, когда человека становится половозрелым. Основная его характеристика – то, что Ш.Бюлер называет психической пубертатностью. Допубертатный период она считает детством, а заключительную часть пубертатного периода – юностью.

Психическая пубертатность связана с вызреванием биологической потребности – потребности в дополнении, которая выводит подростка из состояния самоудовлетворенности и спокойствия и побуждает к поискам сближения с существом другого пола.

Э.Штерн рассматривал подростковый возраст как один из этапов формирования личности. По его мнению, в формировании личности важно то, какая ценность переживается человеком как наивысшая, определяющая жизнь. Переходный возраст, по Э.Штерну, характеризуется не только особой направленностью мыслей и чувств, стремлений и идеалов, но и особым образом действий. Он называет его «серьезной игрой» и описывает как промежуточный между детской игрой и серьезной ответственной деятельностью взрослого. Примерами таких игр могут служить игры любовного характера, выбор профессии и подготовкой к ней, занятия спортом и участие в юношеских организациях.

Культурно-историческая традиция в изучении особенностей и закономерностей развития в подростковом возрасте была продолжена Л.С.Выготским. Он рассматривал проблему интересов подростков, называя ее ключом ко всей проблеме психического развития в этом возрасте, так как здесь происходит разрушение и отмирание старых интересов и возникновение новых. Л.С.Выготский описал несколько основных групп интересов подростка, которые он назвал доминантами. Это «эгоцентрическая доминанта» - интерес подростка к собственной личности; «доминанта дали» - установка подростка на обширные, большие масштабы, которые для него гораздо более субъективно приемлемы, чем ближние, текущие, сегодняшние; «доминанта усилия» - тяга подростка к сопротивлению, преодолению, к волевым напряжениям, которые проявляются в упрямстве, борьбе против взрослых, протесте и других негативных проявлениях; «доминанта романтики» - стремление подростка к неизвестному, рискованному, к приключениям, к героизму. Существенные изменения происходят в этом возрасте в развитии воображения: на передний план выходят фантазии,

мечты. Л.С.Выготский центральным и специфическим новообразованием отрочества считал чувство взрослости – возникающее представление о себе как уже не ребенка. Подросток начинает чувствовать себя взрослым, стремится им быть и считаться. Своеобразие заключается и в том, что подросток отвергает свою принадлежность к детям, но полноценной взрослости еще нет, хотя появляется потребность в признании ее окружающими.

В концепции Д.Б.Эльконина подростковый возраст связан с новообразованиями, возникающими из ведущей деятельности предшествующего периода. Учебная деятельность разворачивает подростка от направленности на мир к направленности на самого себя, и центральным становится вопрос «Что я такое?» В связи с этим вновь возникают трудности в отношениях со взрослыми; ребенок стремится войти в детские компании; иногда он начинает вести дневник, в которых подросток находит свободное убежище, где никто и ничто его не стесняет.

Пубертатный кризис (11-15). В подростковом возрасте происходит интенсивное физическое и физиологическое развитие. Выделяют следующие характеристики кризиса:

1. *Пубертатное развитие.* В течение относительно короткого времени тело ребенка претерпевает значительные изменения. Это влечет за собой две основные задачи: 1) необходимость реконструкции телесного образа «Я» и построение мужской или женской идентичности; 2) постепенный переход к взрослой сексуальности.

2. *Когнитивное развитие.* Развитие интеллектуальной сферы подростка характеризуется качественными и количественными изменениями, которые отличают его от детского способа познания мира. Становление когнитивных способностей отмечено двумя основными достижениями: развитием способности к абстрактному мышлению и расширением временной перспективы.

3. *Преобразование социализации.* Преобладающее влияние семьи в отрочестве постепенно заменяется влиянием группы сверстников, выступающей источником референтных норм поведения и получения определенного статуса. Эти изменения протекают в двух направлениях, в соответствии с двумя задачами развития: 1) освобождение от родительской опеки, 2) постепенное вхождение в группу сверстников.

4. *Становление идентичности.* Становление психосоциальной идентичности, лежащее в основе феномена подросткового самосознания, включает в себя три основные задачи развития: 1) осознание временной протяженности собственного Я, включающей детское прошлое и определяющей проекцию себя в будущее; 2) осознание себя как отличного от интериоризованных родительских образов; 3) осуществление системы выборов, которые обеспечивают цельность личности (профессии, половой идентичности идеологических установок).

5. *Состояние постоянного стресса.* Для подростков характерна так называемая «гормональная буря». В данном возрасте половых гормонов

вырабатывается больше, чем у взрослых людей; у подростков практически постоянна усиленная секреция желез коры надпочечников, обычно вызывающая мобилизацию защитных сил организма, его напряженное функционирование в тяжелых, стрессовых ситуациях. Подростки как будто все время находятся в состоянии стресса. Осознание этого состояния приводит к заключениям типа: «мое тело будто взбесилось».

б. *Эмоциональная нестабильность.* Проявляется в частой смене настроения и в его не соответствии внешним обстоятельствам. В связи с быстрым развитием возникают трудности в функционировании сердца, легких, кровоснабжении головного мозга. Поэтому для подростков характерны перепады сосудистого и мышечного тонуса. А такие перепады вызывают быструю смену физического состояния и, соответственно, настроения.

Социальная ситуация развития и ведущая деятельность подростков. Общение подростков с взрослыми. Для подросткового возраста характерно господство детской общности над взрослым. Происходит переход от характерного для детства типа отношений взрослого и ребенка к качественно новому, специфическому для общения взрослых. Избавление от родительской опеки является *универсальной психологической* целью подросткового возраста. Подросток начинает сопротивляться требованиям, которые раньше выполнял; обижается и протестует при попытках ограничить его самостоятельность, не считаясь с его интересами, требованиями, желаниями. У него обнаруживается обостренное чувство собственного достоинства, и он претендует на большее равноправие с взрослыми. Существовавший в детстве тип отношений с взрослыми, отражающий ассиметричное, неравноправное положение ребенка, становится для подростка неприемлемым, не соответствующим его представлениям о собственной взрослости. Создается специфическая для этого возраста ситуация: права взрослых он ограничивает, а свои расширяет и претендует на уважение его личности и человеческого достоинства, на доверие и предоставление самостоятельности, т.е. на признание взрослыми его равноправия с ними. Старые способы постепенно вытесняются новыми, но они одновременно и сосуществуют. Это создает большие трудности и для взрослых, и для подростков. Характер смены прежнего типа отношений на новый во многом зависит от того, кто является инициатором этой смены. При инициативе взрослого существует принципиальная возможность оптимизировать этот процесс и избежать трудностей. При инициативе же подростка вероятность возникновения конфликтов велика и зависит от существующего у взрослого отношения к подростку – еще как к ребенку или уже как к достаточно взрослому и ответственному. Подросток становится инициатором смены отношений, когда у него возникает чувство взрослости, и если отношение взрослого к нему не меняется, то такое рассогласование в оценке степени взрослости подростка выступает в качестве противоречия, способного породить конфликт. Поскольку никакого места в системе

отношений со взрослыми ребенок еще занять не может, он находит его в детском сообществе.

Общение подростков со сверстниками. Данное общение настолько значимо в отрочестве, что Д.Б.Эльконин и Т.В.Драгунова предложили придать ей статус *ведущей деятельности* этого возраста. Положение принципиального равенства детей-сверстников делает общение с ними особенно привлекательным для подростков, и даже развитое общение с взрослыми не способно его заменить. Физические, психологические и социальные перемены в их жизни подростки стремятся обсудить с теми, кто переживает аналогичные чувства, т.е. со своими сверстниками. Круг ровесников играет основную роль в социальном развитии подростка. В общении с ровесниками подросток испытывает себя и определяет – кто он есть и кем хочет стать. Он фиксирует внимание на том, как он выглядит, какие черты его характера делают его популярным в различных группах сверстников. В ходе интенсивного общения и взаимодействия в группах сверстников осуществляется интеграция получаемой о себе разнообразной информации в целостную непротиворечивую личность. Отношения со сверстниками выделяются в сферу *личной жизни*, обособленной от влияния, вмешательства взрослых. Здесь проявляются 1) стремление к общению и совместной деятельности со сверстниками, желание иметь друзей и жить с ними общей жизнью и одновременно 2) желание быть принятым, признанным, уважаемым сверстниками благодаря своим индивидуальным качествам. В сверстниках подросток ценит качества товарища и друга, сообразительность и знания (а не успеваемость), смелость, умение владеть собой. Отношения с другом, сверстником являются предметом особых размышлений подростков, внутри которых корректируются самооценка, уровень притязаний и т.д. Такое общение для них – особая деятельность, предметом которой является другой человек, а содержанием – построение взаимоотношений и действий в них. Внутри этой деятельности происходит познание подростком другого человека и самого себя и развиваются средства такого познания.

Новообразования подросткового возраста.

1) Развитие психических функций подростков.

Восприятие и память. Происходит дальнейшая *интеллектуализация восприятия и памяти*. Этот процесс зависит от усложняющегося в средних классах обучения. На уроках геометрии и черчения развивается восприятие; появляются умения видеть сечения объемных фигур, читать чертежи и т.д. Для развития памяти важно то, что усложнение и значительное увеличение объема изучаемого материала приводит к окончательному отказу от дословного заучивания с помощью повторений. В процессе понимания дети трансформируют текст и, запоминая его, воспроизводят основной смысл прочитанного. Активно осваиваются мнемонические приемы; если же они были сформированы в начальной школе, теперь автоматизируются, во многом определяя стиль учебной деятельности.

Мышление. В подростковом возрасте продолжает развиваться *теоретико-рефлексивное мышление*. Подросток, абстрагируясь от конкретного, наглядного материала, рассуждает в чисто словесном плане. На основе общих посылок он строит гипотезы и проверяет их, т.е. рассуждает гипотетико-дедуктивно. Кроме того, он способен на системный поиск решений. Сталкиваясь с новой задачей, он старается отыскать разные возможные подходы к ее решению, проверяя логическую эффективность каждого из них. Особенности теоретико-рефлексивного мышления позволяют подросткам анализировать абстрактные идеи, искать ошибки и логические противоречия в суждениях. Подростки рассуждают об идеалах, о будущем, иногда создают собственные теории, приобретают новый, более глубокий и обобщенный взгляд на мир.

Речь. В подростковом возрасте активно развивается письменная речь. В большинстве случаев, подростки излагают свои мысли в письмах, дневниках и т.п.

Воображение. Сближение воображения с теоретическим мышлением дает импульс к творчеству: подростки начинают писать стихи, серьезно заниматься разными видами конструирования и т.п. Воображение подростка, конечно, менее продуктивно, чем воображение взрослого человека, но оно богаче фантазиями.

2) *Развитие самосознания подростков.* В подростковом возрасте последовательно появляются две особые формы самосознания: чувство взрослости и «Я-концепция».

Чувство взрослости — отношение подростка к себе как к взрослому, ощущение и осознание себя в какой-то мере взрослым человеком. Чувство взрослости подростка проявляется прежде всего, в желании, чтобы все — и взрослые и сверстники — относились к нему не как к маленькому, а как к взрослому. Он претендует на равноправие в отношениях со старшими и идет на конфликты, отстаивая свою «взрослую» позицию. Чувство взрослости проявляется и в стремлении к самостоятельности, желании оградить некоторые стороны своей жизни от вмешательства родителей. Чувство взрослости связано с этическими нормами поведения, которые усваиваются детьми в это время. Появляется моральный «кодекс», предписывающий подросткам четкий стиль поведения в дружеских отношениях со сверстниками.

Виды взрослости (Т.В.Драгунова).

- *Подражание внешним проявлениям взрослости.* Равнение подростка на взрослых проявляется в стремлении походить на них внешне, приобщиться к разным сторонам их жизни и деятельности, приобрести их особенности, качества, умения и привилегии. Прежде всего это касается тех прав, обладание которыми выделяет взрослых по внешнему облику и манере поведения. В совокупности они представляют отличительные признаки внешней взрослости.

- *Ориентация на качества взрослого.* Проявляется в стремлении приобрести его качества, освоить взрослые умения. Мальчики начинают

развивать в себе качества «настоящего мужчины» (силу, смелость, настойчивость, волю и т.д.). У девочек также существует готовность овладеть некоторыми женскими умениями.

- *Взрослый как образец деятельности.* Развитие ценной по содержанию социальной зрелости происходит в условиях сотрудничества взрослого с подростком в разных видах деятельности, когда подросток ориентируется на взрослого как на образец и занимает позицию его помощника. Участие в труде рядом и наравне со взрослыми, при доверии с их стороны, формирует у подростка чувство ответственности, самостоятельности, умение думать и заботиться о других людях, чуткость и внимательность.

- *Интеллектуальная зрелость* выражается в стремлении подростка что-то знать и уметь по-настоящему. Необходимость в новых знаниях, выходящих за пределы школьной программы, удовлетворяется самостоятельно, путем самообразования. Чувство зрелости выражает новую жизненную позицию подростка по отношению к людям и миру, определяет специфическое направление и содержание его социальной активности, систему новых стремлений, переживаний, аффективных реакций.

«Я-концепция» — система внутренне согласованных представлений о себе, образов «Я». Образы «Я», которые создает в своем сознании подросток, разнообразны — они отражают все богатство его жизни. Выделяют следующие образы «Я»:

- физическое Я - схема собственного тела;
- реальное Я - представление о себе в настоящем времени;
- динамическое Я - то, каким субъект намерен стать;
- социальное Я - соотносимое со сферами социальной интеграции: половой, этнической, гражданской, ролевой и пр.;
- экзистенциальное Я - как оценка себя в аспекте жизни и смерти;
- идеальное Я-то, каким субъект, по его мнению, должен бы стать, ориентируясь на нормы моральные;
- фантастическое Я - то, каким субъект желал бы стать, будь это возможным.

Я-концепция содержит компоненты: 1) когнитивный - образ своих качеств, способностей, внешности, социальной значимости и пр.; 2) эмоциональный - самоуважение, себялюбие, самоуничижение и пр.; 3) оценочно-волевой - стремление повысить самооценку, завоевать уважение и пр.

Кризис профессионального самоопределения (15-17). Кризис возникает на рубеже привычной школьной и новой взрослой жизни. Если подростков покидают школьные стены после 9-го класса то, кризис возникает в 15 лет, если позже, то в 17 лет.

1. Выбор будущей профессии. Выбор профессии – это не только выбор той или иной профессиональной деятельности, но и выбор жизненного пути, поиск своего места в обществе. Для того, чтобы совершить этот выбор, необходимо уметь анализировать свои возможности, склонности, знания,

быть способным принимать решения и действовать на основе сознательно принятого намерения (Л.С. Выготский). Выбор профессии может происходить не осознанно - подростки могут делать свой профессиональный выбор под влиянием родителей или подражая своим друзьям. Для тех, кто тяжело переживает кризис, характерны различные страхи. Страх перед новой жизнью, перед возможностью ошибки, перед неудачей при поступлении в вуз. Ответственность перед собой и своими родными за выбор. Высокая тревожность и на этом фоне выраженный страх могут привести к возникновению невротических реакций, таких как повышение температуры перед выпускными или вступительными экзаменами, головные боли и т.п. Может начаться обострение гастрита, нейродермита или другого хронического заболевания.

2. *Адаптация к новым условиям жизни.* Она связана с резкой сменой образа жизни, включение в новые виды деятельности, общение с новыми людьми. Все это вызывает значительную напряженность. Помогают адаптироваться в основном два фактора: поддержка семьи и уверенность в себе, чувство компетентности.

3. В старших классах формируется *психологическая готовность к самоопределению*. Ведущее место у старшеклассников занимают мотивы, связанные с самоопределением и подготовкой к самостоятельной жизни, с дальнейшим образованием и самообразованием. Эти мотивы приобретают личностный смысл и становятся действенными.

Содержание психологической готовности к самоопределению:

— сформированность на высоком уровне психологических структур: теоретического мышления, основ научного и гражданского мировоззрения, самосознания и развитой рефлексии;

— развитость потребностей, обеспечивающих содержательную наполненность личности (потребность занять внутреннюю позицию взрослого человека — члена общества, потребность в общении, потребность в труде, нравственные установки, ценностные ориентации, временные перспективы);

— становление предпосылок индивидуальности как результат развития и осознания своих способностей и интересов, критического отношения к ним.

Большинство исследователей рассматривают профессиональное самоопределение как процесс, развернутый во времени. Решение о *выборе профессии* принимается в течение нескольких лет, проходя ряд стадий. На стадии *фантастического выбора* (до 11 лет) ребенок, размышляя о будущем, еще не умеет связывать цели и средства. Первичный выбор, совершаемый на этой стадии, производится в условиях малодифференцированного представления о профессиях, при отсутствии выраженных интересов и склонностей. По мере интеллектуального развития подросток или юноша все больше интересуется условиями реальности, но еще не уверен в своих способностях — стадия *пробного выбора* (до 15 лет). Постепенно фокус его внимания сдвигается с субъективных факторов к реальным обстоятельствам.

Из множества вариантов постепенно выделяются несколько наиболее реальных и приемлемых вариантов, между которыми и предстоит выбирать. Стадия *реалистического выбора* (после 15-17 лет) включает обсуждение вопроса с осведомленными лицами, осознание возможности конфликта между способностями, ценностями и объективными условиями реального мира.

Опыт изучения проблемы профессионального самоопределения обобщен Н.С. Пряжниковым. В разработанной им содержательно-процессуальной модели профессионального самоопределения центром признается ценностно-нравственный аспект, развитие самосознания (развитая рефлексия, самопознание) и потребность в профессиональной компетентности. Основу профессионального самоопределения составляют следующие психологические факторы:

- осознание ценности общественно полезного труда,
- общая ориентировка в социально-экономической ситуации в стране,
- осознание необходимости общей и профессиональной подготовки для полноценного самоопределения и самореализации,
- общая ориентировка в мире профессионального труда,
- выделение дальней профессиональной цели (мечты),
- согласование мечты с другими важными жизненными целями (семейными, личностными, досуговыми),
- знание о выбираемых целях,
- знание о внутренних препятствиях, осложняющих достижение избранной цели, и др.

2.11. Психологические проблемы зрелых возрастов

Периодизация зрелых возрастов американских психологов Р. Гаулда, Д. Левинсона, Д. Вейланта. Во взрослой жизни человека они подчеркивают два кризиса — 30 и 40 лет; в остальное время, в том числе и в старости, наступает душевное равновесие.

Возраст	Психологическое содержание возрастного периода
1. 16—22 года	Время взросления, стремление к самостоятельности, неопределенность. Уход из родительского дома
2. 23-28 лет	Осознание себя как взрослого человека с его правами и обязанностями, сформированность представлений о своей будущей жизни, работе. Встреча со спутником жизни, заключение брака
3. 29—32 года	Переходный период: прежние представления о жизни оказываются не совсем верными. Иногда жизнь строится заново
4. 33-39 лет	«Буря и натиск», как бы возврат отрочества. Семейное счастье часто теряет свое очарование, все силы вкладываются в работу, достигнутое кажется недостаточным
5. 40—42 года	Взрыв в середине жизни: впечатление, что жизнь проходит зря, молодость утрачена
6. 43—50 лет	Новое равновесие. Привязанность к семье
7. После 50 лет	Семейная жизнь, успехи детей — источник постоянного удовлетворения. Вопросы о смысле жизни, ценности сделанного

Периодизация стадий взрослого человека В.Ф. Моргуна. В отечественной психологии, по сравнению с западной, проблеме периодизации развития зрелой личности уделялось меньше внимания; интерес к ней повысился в последнее время.

Возраст	Психологическое содержание возрастного периода
1. Юность (18-23 года)	Порог взрослой жизни; поиски своего места в обществе. Личностное и профессиональное самоопределение
2. Молодость (24-30 лет)	Выработка индивидуальности, осознание нереальности юношеских мечтаний. Более конкретные представления о будущей жизни. Встреча с будущим супругом, брак, переход к «оседлости». Специализация в выбранной профессии
3. Переход к расцвету (около 30 лет)	Кризис, если недостаточно благополучно прошла эпоха самоопределения
4. Расцвет (31 -40 лет)	Время высокой работоспособности и отдачи. Человек, приобретая богатый жизненный опыт, становится полноценным специалистом и семьянином, впервые серьезно задумывается над вопросом: «Что остается людям?»
5. Переход к зрелости (около 40 лет)	Кризис, возможность личностных сдвигов, если на предыдущем этапе не было целенаправленной работы по самосовершенствованию
6. Зрелость (40-55 лет)	Вершина жизненного пути личности. Достижение профессионального мастерства, положения в обществе, стремление передать свой опыт другим
7. Кризис 50-55 лет	Осознание возрастных перестроек, начала физиологического старения, что приводит или к пессимизму, или к изменению образа жизни, постановке новых целей
8. Пожилой возраст (55-75 лет)	Продолжение творческой активности, передача накопленного жизненного опыта, общение
9. Старческий возраст (75-90 лет)	Психологическая перестройка в связи с уходом на пенсию смягчается сохранением широкого круга друзей, включением в посильные виды деятельности, выполнением функций бабушки или дедушки
10. Долгожительство (свыше 90 лет)	Адаптация к новой ситуации благодаря использованию имеющегося опыта, включению многих приспособительных систем, в том числе на уровне личности

Юность (18-23 года). С юностью связано продолжение обучения или начало освоения профессии. В психологическом плане юность решает задачи окончательного, действенного самоопределения и интеграции в общество взрослых людей.

Социальная ситуация развития в юности — ситуация выбора жизненного пути. Выделяет две основные задачи этого возраста — сепарацию от родителей и поиск своего места во взрослом обществе. Процесс сепарации может осуществляться как уход из родительского дома, уменьшение финансовой зависимости, принятие новых социальных ролей, за счет которых человек становится более автономен и ответственен. Внутренним содержанием сепарации становится дифференциация — я и

родители — с установлением новых личностных границ и преодоление эмоциональной зависимости от родительской поддержки и авторитета. Исследование возможностей и диапазона социальных ролей позволяют молодому человеку самоопределиться во взрослом мире.

Важнейшей задачей становится *создание «мечты»*, определяющей базовую модель жизненной структуры личности. Она включает в себя три основных измерения: социокультурный мир (профессия, принадлежность к социальному классу, семья, карьера, социальные роли); измерение Я (осознанное и вытесненное психологическое содержание которого включает мотивы, конфликты, тревожность, стратегии совладания, умения, чувства и пр.); форму активности и своего участия в социальном взаимодействии.

Молодость (23-35 лет). Молодость — это расцвет отношений любви и дружбы. Центральными возрастными *новообразованиями* этого периода можно считать семейные отношения и чувство профессиональной компетентности. *Выбор спутника жизни и создание семьи* — одна из сторон социальной ситуации развития в молодости. Соответствующая этой ситуации деятельность является одной из главных сторон жизни. Специфика молодости как возрастного этапа не исчерпывается выбором спутника жизни и созданием семьи. Вторая сторона социальной ситуации развития в этот период — *овладение выбранной профессией*. В молодости легче всего приобретаются все необходимые в выбранной профессии знания, умения и навыки, развиваются требуемые специальные личностные и функциональные качества (организаторские способности, инициативность, мужество и находчивость, необходимые в ряде профессий, четкость и аккуратность, быстрота реакции и т.д.). При удачном выборе жизненного пути уже в молодости человек достигает в своей профессии достаточно высокого уровня мастерства и его объективного признания. Те, кто выбрал научную деятельность, как правило, становятся кандидатами наук. Нередко именно в молодости они приходят к наиболее интересным новым идеям, которые успешно развивают в дальнейшем. Во всех видах искусства признание новых талантов тоже в основном происходит в молодости. Как и при других вариантах удачного профессионального самоопределения, вместе с мастерством обретается *чувство профессиональной компетентности*.

Задачи развития для молодости:

- поиск брачного партнера и создание семьи;
- формирование семейной системы (выработка семейных ценностей и уклада, формирование ролевой структуры семьи);
- начало реализации родительской функции и воспитание детей;
- принятие ответственности за семью;
- развитие профессиональной карьеры;
- развитие социальных отношений и принятие гражданской ответственности.

Кризис смысла жизни (30-35). Приблизительно в возрасте 30 лет, иногда несколько позже, большинство людей переживают кризисное состояние. Оно выражается в изменении представлений о своей жизни,

иногда в полной утрате интереса к тому, что раньше было в ней главным, в некоторых случаях даже в разрушении прежнего образа жизни. выделяют следующие характеристик кризиса:

1. *Нереализованности жизненного замысла.* Происходит «переоценка ценностей» и «пересмотр собственной личности». Если жизненный замысел вообще оказался неверным, то в этом случае развитие могут «сковывать» семья, профессия, привычный образ жизни, может (хотя и не обязательно) сузиться реальное поле «отпущенных человеку возможностей». Если же жизненный путь выбран верно, то привязанность «к определенной деятельности, определенному укладу жизни, определенным ценностям и ориентациям» не ограничивает, а, наоборот, развивает его личность.

2. *Чувство утраты жизни и давления времени.* Характеризуется стремлением изменить жизнь «пока не поздно» и часто выражается в смене профессии, разводе, кардинальном изменении мировоззрения и жизненной философии.

После прохождения кризиса 30 лет наступает фаза постановки и реализации жизненных целей, в которой личность, с одной стороны, стремится «вложить себя» как можно более полно в семью, работу, общество, дружбу, в свой личностный рост («сделать себя»), а с другой — стремится к независимости и самодостаточности в достижениях, карьере, привилегиях.

Зрелость (35 - 60). Центральным возрастным *новообразованием* периода зрелости можно считать *продуктивность*. Как интегральное образование продуктивность в зрелости проявляется в двух направлениях: профессиональная продуктивность и вклад в развитие будущего поколения.

Зрелость направлена на укрепление семейных отношений, организацию дома и быта; воспитание детей и развитие родительской позиции, строительство карьеры. Разрешение психосоциального кризиса как выбора между продуктивностью и стагнацией связано с центральным процессом взаимодействия личности с социальным окружением и развитием творчества.

Задачами развития зрелости являются:

- помощь детям;
- выполнение социальных и гражданских обязанностей;
- удовлетворительное выполнение профессиональных обязанностей;
- развитие видов досуга и отдыха;
- принятие и приспособление к физиологическим изменениям;
- адаптация к стареющим родителям;
- переживание кризиса середины жизни;
- перестройка или реконструкция Я-концепции;
- достижение жизненных целей и постановка новых.

Кризис середины жизни (40-45 лет). Кризис 40-45 лет связан с осознанием утраты молодости и конечности жизни и метафорическим «переводом движения стрелок» часов жизни. Если до кризиса время жизни отсчитывалось «от рождения», то теперь время начинает обратный счет «от

конца» и осознается в терминах «время, которое мне еще осталось». В процессе кризиса 40-45 лет человек должен решить задачи создания новой жизненной структуры в новом пространстве построения временной перспективы и индивидуализации через интеграцию четырех полярностей.

Первая полярность «*молодость — старость*» требует осознания себя в середине жизни, принятия «символической смерти молодости» и начала физического угасания, открытия и исследования новых возможностей; принятие ответственности за родителей; осознание смертности наряду с жаждой бессмертия в контексте непрерывности человеческого рода.

Вторая полярность — «*деструкция — креативность*» — при ее позитивной интеграции приводит к росту желания продуктивности и обращения к творчеству.

Третья полярность «*маскулинность — фемининность*» разрешается через развитие полоролевой идентичности в сторону андрогинности и поиск новых тендерных ролей.

Четвертая полярность требует интеграции противоположности «*привязанность — независимость*» как усиления самодостаточности и автономии при расширении границ Я и доброжелательности к социальному окружению.

Кризис выхода на пенсию (55-60 лет). Выделяют следующие характеристики данного кризиса.

1. *Нарушение привычного режима и уклада жизни.*
2. *Ощущение противоречия между сохраняющейся трудоспособностью и невостребованностью.* Человек оказывается как бы «выброшенным на обочину» текущей уже без его деятельного участия общей жизни. Человек чувствует, что он еще может принести пользу обществу.

3. *Снижение социального статуса.* Человек утрачивает свое социальное положение, связанное с профессией.

4. Кризис ухода на пенсию часто усугубляется тем, что примерно в это время *вырастает и начинает жить самостоятельной жизнью второе поколение — внуки*, что особенно болезненно отражается на женщинах, посвятивших себя в основном семье.

5. *Биологическое старение.* Начинает убывать физическая сила, ухудшается общее состояние здоровья, снижается уровень некоторых психических функций, прежде всего памяти, ухудшается функционирование органов чувств.

Резкое переживание данного кризиса иногда приводят к резкому ухудшению общего физического и психического состояния, а в отдельных случаях даже к сравнительно быстрой смерти.

Поздняя зрелость (после 60 лет). Поздняя зрелость ставит перед личностью следующие задачи:

- сохранения интеллектуального уровня;
- совладание с физическими изменениями и сохранение здоровья;
- переноса активности на новые роли и виды деятельности;
- подведение итогов жизни и принятие их;

- развитие позиции в отношении завершения жизни и смерти.
- формирование перспективы осознания человеческой жизни в истории.

В настоящее время основное внимание геронтологов направлено на выявление медико-биологических причин старения и преждевременной смерти и изыскание соответствующих средств продления жизни. Решение этих проблем, как предполагается, позволит двести обычную продолжительность жизни человека до 100—150 и более лет. Представляется, однако, что главное, по крайней мере на обозримое будущее, — решение вопросов геронтопсихологии, прежде всего проблемы психологического возраста. Никакие медико-биологические средства не помогут человеку жить долго, если у него нет психологического будущего. Известно много случаев, когда человек, окончательно одряхлевший и уже прощающийся с жизнью, вдруг обретал ту или иную связь с миром, значимый мотив — и вновь возрождался к жизни.

Вопросы для самопроверки:

1. Дайте собственное определение «Психология развития». Сформулируйте собственные предмет, цели и задачи психологии развития.
2. Попробуйте составить список проблем (вопросов), относящихся к области психологии развития, по вашему мнению, наиболее актуальных или наиболее интересных.
3. Выделите основные этапы становления психологии развития как научной дисциплины.
4. Сравнительный анализ зарубежных теорий развития человека: плюсы и минусы.
5. Охарактеризуйте основные методы психологии развития.
6. Основные понятия психологии развития.
7. Выделите принципы, лежащие в основе периодизаций психического развития по Л.С. Выготскому.
8. Показатели периодичности в психическом развитии ребенка, сформулированной Д.Б. Элькониным.
9. Содержание периодизации развития общения ребенка в онтогенезе по М.И. Лисиной.
10. Содержание периодизации развития со-бытийной общности человека по В.И. Слободчикову и Г.А. Цукерман.
11. Содержание периодизации развития личности по З. Фрейд.
12. Содержание периодизации развития личности по Э. Эриксону.
13. Содержание периодизации морального сознания личности по Л. Колбергу.
14. Содержание периодизации развития личности по А.В. Петровскому.
15. Содержание периодизации интеллектуального развития по Ж. Пиаже.

16. Содержание периодизации интеллектуального развития ребенка по Дж. Брунеру.
17. В чем заключается характеристика кризиса рождения?
18. Дайте характеристику социальной ситуации развития и ведущей деятельности новорожденного.
19. Психическое развитие новорожденного.
20. Дайте характеристику кризиса новорожденности.
21. Социальная ситуация развития и ведущая деятельность младенца.
22. Выделите основные новообразования младенца.
23. Вспомните симптомы и охарактеризуйте сущность кризиса 1 года.
24. В чем специфика ведущей деятельности детей раннего детства?
25. Дайте характеристику социальной ситуации развития раннего детства.
26. Как проявляется кризис трех лет и в чем его психологическая сущность?
27. В чем состоит специфика социальной ситуации развития в дошкольном детстве?
28. Дайте характеристику социальной ситуации развития дошкольников.
29. Охарактеризуйте основные психологические новообразования дошкольного детства.
30. Какова характеристика кризиса 7 лет?
31. Дайте характеристику социальной ситуации развития младших школьников.
32. Назовите ведущую деятельность младших школьников и охарактеризуйте ее структуру.
33. С какими данными связано представление о кризисном характере подростничества?
34. Охарактеризуйте ведущую деятельность подросткового периода.
35. Выделите основные новообразования подросткового возраста.
36. Дайте характеристику социальной ситуации развития и ведущей деятельности юности.
37. В чем заключается характеристика кризиса юности?
38. Дайте общую психологическую характеристику молодости.
39. Выделите задачи молодости.
40. Дайте характеристику социальной ситуации развития и ведущей деятельности молодости.
41. Содержание кризиса смысла жизни.
42. Дайте общую психологическую характеристику зрелости.
43. Выделите задачи зрелости.
44. Дайте характеристику социальной ситуации развития и ведущей деятельности зрелости.
45. В чем содержание кризиса выхода на пенсию?
46. Выделите задачи поздней зрелости.

Рекомендуемая литература:

1. Абрамова, Г.С. Возрастная психология: Учеб. пособие для студ. вузов. / Г.С. Абрамова. - М.: Издательский центр «Академия», 1999.-672 с.
2. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М.: «Педагогика», 1968. – 396 с.
3. Божович, Л.И., Славина, Л.С. Психическое развитие школьника и его воспитание / Л.И. Божович. – М.: Знание, 1979. – 124 с.
4. Бреслав, Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: Норма и отклонения / Г.М. Бреслав. – М.: «Педагогика», 1990. – 140 с.
5. Возрастная и педагогическая психология: Учебник для студентов пединститутов / В.В. Давыдов, Т.В. Драгунова, Л.Б. Ительсон и др.: Под ред. А.В. Петровского. – М.: «Просвещение», 1979. – 288 с.
6. Выготский, Л.С. Психология / Л.С. Выготский. – М.: Изд-во ЭКСМО – Пресс, 2000.– 1008 с.
7. Выготский, Л.С. Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский. – СПб.: СОЮЗ, 1997. – 224 с.
8. Галигузова, Л.Н., Смирнова, Е.О. Ступени общения: от года до шести / Л.Н. Галигузова. – М., 1998. – 162 с.
9. Гальперин П.Я. Актуальные проблемы возрастной психологии. – М.: Изд-во МГУ, 1978. – 92 с.
10. Гамезо, М. В., Герасимова, В.С., Горелова, Г.Г., Орлова, Л.М. Возрастная психология: личность от молодости к старости / М.В. Гамезо. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 272 с.
11. Карабанова, О.А. Возрастная психология. / О.А.Карабанова. – М.: Айрис-пресс, 2005. – 240 с.
12. Кравцов, Г.Г., Кравцова, Е.Е. Шестилетний ребенок. Психологическая готовность к школе / Г.Г. Кравцов, Е.Е. Кравцова, – М.: Знание, 1987. – 80 с.
13. Крайг, Г. Психология развития / Г. Крайг. – СПб.: Питер, 2000. – 992 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»).
14. Кривцова, С.В. Подросток на перекрестке эпох / С.В. Кривцова и др. – М.: Генезис, 1997. – 288 с.
15. Кулагина И.Ю., Колюцкий В.Н. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. — М.: ТЦ «Сфера», 2001. -464с.
16. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. – М.: Издательство МГУ, 1981. – 568 с.
17. Лисина, М.И. Онтогенез общения / М.И. Лисина. – М.: «Педагогика», 1986. – 153 с.
18. Личко, А.Е. Делинквентное поведение, алкоголизм и токсикомании у подростков / А.Е. Личко, Ю.В. Попов. – М. 1988. – 126 с.

19. Марцинковская, Т.Д. История детской психологии: Учебник для студ. пед. вузов. / Т.Д. Марцинковская. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 272 с.
20. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов. / В.С. Мухина - М.:Издательский центр «Академия», 1999. - 456 с.
21. Носко И.В. Психология развития и возрастная психология: Учебное пособие / И.В. Носко. – Владивосток: Изд-во ДВГУ, 2003. – 127 с.
22. Обухова, Л.Ф. Детская (возрастная) психология. Учебник./ Л.Ф.Обухова. - М., Российское педагогическое агентство, 1996. -- 374 с.
23. Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов / К.Н. Поливанова. – М.: Академия, 2000.– 184 с.
24. Сапогова, Е.Е. Психология развития человека / Е.Е. Сапогова. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 460 с.
25. Субботский, Е.В. Ребенок открывает мир / Е.В.Субботский. – М., 1991. – 218 с.
26. Фролов, Ю.И. Психология подростка. Хрестоматия / Ю.И. Фролов. – М.: Российское педагогическое агентство, 1997. – 526 с.
27. Фурманов, И.А. Детская агрессивность: психодиагностика и коррекция / И.А. Фурманов. – М., Ильин В. П. – 1996. – 204 с.
28. Шаповаленко И.В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология). / И.В. Шаповаленко. — М.: Гардарики, 2005. — 349 с.
29. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
30. Эльконин, Д.Б. Психология развития: Учебное пособие / Д.Б. Эльконин. – М.: Изд. центр «Академия», 2001. – 144 с.

РАЗДЕЛ 3. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ

3.1. Понятие «психолого-педагогическая коррекция»

В настоящее время в мировой психологической практике очевидна неоднозначность понимания термина «психологическая коррекция», поэтому мы раскрываем концепцию организации и проведения коррекционной работы с опорой на культурно-историческую теорию Л.С. Выготского, теорию деятельности А.Н. Леонтьева, возрастную модель развития Д.Б. Эльконина и работы других отечественных психологов.

Проблема современной системы образования связана с большим количеством инновационных «экспериментов» и технологий, что, увы, не всегда благоприятно для развития детей. Психокоррекция становится одним из главных направлений деятельности образовательного учреждения. Произошло расширение сферы психолого-педагогической коррекции, которая изменила характер своих задач с исправления отклонений, лежащих в области аномального развития к созданию благоприятных условий полноценного психического развития ребёнка в пределах нормы. В «нормальном» ходе развития современных детей нередко встречаются различные расстройства и нарушения. Они могут быть как распространенные, типичные, так и сугубо индивидуальные. Очень часто первопричиной проблем ребёнка также является неблагоприятная семейная ситуация, особенности общения и взаимодействия с родителями.

Школьный психолог как член педагогического коллектива должен активно участвовать в реализации воспитательных и обучающих целей школы, активно взаимодействовать и сотрудничать с педагогами и родителями, вместе с ними анализировать проблемные аспекты педагогической и воспитательной практики и особенности развития детей, психологически их объяснять и в совместной работе искать коррекционные меры. В связи с этим для психолога актуальна проблема взаимодействия с педагогическим коллективом и родителями. Как создать психологические условия эффективной совместной работы? Как, взаимодействуя с педагогами и родителями – главным опосредствующим звеном между психологом и ребёнком, эффективно работать с возникающими проблемами. Если это звено (педагог, родители) не функционирует, то есть не воплощаются в жизнь рекомендации психолога, то коррекционная работа теряет смысл. В свою очередь, психологу необходимо знать границы своей компетентности, избегая активных действий в зонах функциональных пересечений. Психолог должен четко определять, где находится его «территория», а где коррекционные воздействия осуществляет педагог в рамках своей профессиональной деятельности и родители в домашних условиях.

Психолого-педагогическая коррекция – это форма совместной профессиональной деятельности педагога, психолога и родителей, основанная на системе психологических воздействий с целью исправления нарушений психического развития ребенка с опорой на знание возрастной,

социокультурной и индивидуальной норм развития. Коррекционная работа также направлена на создание условий для полноценного психического развития каждого ребенка в образовательном учреждении и семье.

Психолог, определяя коррекционные цели работы с уникальной проблемой конкретного ребёнка, обязательно руководствуется знаниями закономерностей психического развития этого ребенка как активного процесса, первоначально реализуемого в сотрудничестве с взрослым, представлениями о структуре и динамике возраста, важностью роли ведущей деятельности в формировании возрастных новообразований. Понимает необходимость получения дополнительной психологической информации о социокультурной ситуации его развития.

Можно выделить три общепсихологических универсальных направления в постановке коррекционных целей:

1. Оптимизация социальной ситуации развития предполагает создание «поддерживающей среды» и изменения системы требований и подкреплений, эмоционального отношения воспитывающих взрослых к ребенку, с которым будет проводиться коррекционная работа. Психолог должен обязательно информировать родителей и учителей о его состоянии и возможностях. Поэтому оптимизация социальной ситуации развития предполагает нормализацию общения ребенка в сферах социальных отношений (учитель, воспитатель и т.д.) и межличностных отношений (родители, близкие родственники, значимые сверстники).

2. Развитие доступных ребенку видов деятельности через создание мотивации овладения общим содержанием и конкретными способами действий ведущей деятельности, являющейся главным условием формирования психологических новообразований. Важна также актуализация продуктивных видов детской деятельности: изобразительно-графической, конструирования, моделирования, лепки и др., в процессе которых осуществляются коррекционные воздействия.

3. Формирование соответствующих возрасту психологических новообразований опирается на возрастную модель развития, отражённую в периодизации Д. Б. Эльконина. Психолог, проведя предварительное диагностическое обследование ребёнка, делает заключение об уровне сформированности психологических новообразований в его возрастной период. Если есть недоразвитие, отсутствуют необходимые возрастные структуры психики, формирование предполагает проведение такой коррекционно-развивающей работы с ребенком, где в ходе освоения ведущей деятельности (с элементами деятельности предыдущего возрастного этапа, например, игровой) происходит необходимое доформирование «прежних» новообразований и формирование «будущих», актуальных на данный возрастной момент. Можно в качестве модели формирования и коррекции использовать концептуальную схему поэтапного планомерного формирования деятельности П. Я. Гальперина.

При конкретизации целей психолого-педагогической коррекции (в качестве примеров, это могут быть коррекция уровня психического развития

в соответствии с возрастной нормой; преодоление трудностей психологической адаптации к школе и школьным требованиям; коррекция низкой мотивации к обучению в школе; изменения негативных тенденций личностного развития; преодоления проблем общения и взаимодействия со сверстниками, учителями, родителями; коррекция навыков планировать, организовывать и оценивать свою деятельность и др.) нужно руководствоваться следующими правилами:

- цели коррекции должны формулироваться в позитивной форме, включающей описание тех форм поведения и деятельности, структур личности и познавательных способностей, которые должны быть сформированы у ребенка;

- цели коррекции должны быть реалистичны и соотнесены с продолжительностью коррекционной работы и возможностями переноса ребенком сформированных навыков в актуальную ситуацию развития⁵.

Задачи коррекционной работы могут быть поставлены только на основании диагностического обследования, оценки зоны ближайшего развития и тех коррекционно-педагогических средств, которые соответствуют его возрастным особенностям и возможностям.

Таблица 1

Направления и задачи психолого-педагогической коррекционной работы

Направления психолого-педагогической коррекционно-развивающей работы	Задачи коррекционно-развивающей работы
1.Нарушения эмоционально-волевой сферы развития ребенка	-создание ситуаций успешной деятельности и формирование у детей мотивации достижений; -обеспечение атмосферы эмоционального принятия, снижающей страхи, тревогу и фрустрацию; -формирование адекватной гибкой самооценки; -развитие рефлексии, чувства ответственности, воспитание воли (для младших школьников и подростков) и др.
2.Несформированность у ребенка навыков эффективной коммуникации	- формирование правил и норм поведения; -развитие навыков успешной коммуникации; -формирование навыков совместной деятельности; -развитие способности критически воспринимать внешнюю оценку (для младших школьников и подростков) и др.
3.Нарушения когнитивного развития ребенка	-формирование ориентировочной основы деятельности; -развитие высших психических функций (внимание, память, мышление, речь);

⁵ Бурменская, Г. В. Возрастно-психологическое консультирование. Проблемы психического развития детей / Г. В. Бурменская, О. А. Карабанова, А. Г. Лидерс. – М, 1990. – С. 159.

	-развитие вербального и невербального интеллекта и др.
4.Особенности психомоторного развития ребенка (гиперактивность, гипоактивность, двигательная расторможенность и др.)	-рациональное распределение двигательной нагрузки в повседневной жизни детей; -использование подвижных игр по-правилам для активизации произвольной регуляции; -использование свободных игр и упражнений на прогулке и двигательных «пауз» на занятиях для разделения различных видов деятельности и др..
5.Нарушения детско-родительских отношений	-активизация коммуникаций в семье; -улучшение родительской рефлексии своих взаимоотношений с ребенком; -расширение возможностей родителей понимания своего ребенка; -выработка новых навыков взаимодействия родителей с ребенком и др.
6.Нарушения процесса адаптации к условиям образовательного учреждения	-создание щадящего режима в первый период адаптации; -психологическое просвещение учителей, воспитателей и родителей о возрастно-психологических особенностях детей данного возраста; -выработка коммуникативных навыков ребенка для преодоления проблем общения в новом коллективе и др.

Под **нарушением в психическом развитии** ребенка мы будем понимать такую особенность этого развития, которая не соответствует возрастной норме развития (социальная ситуация развития, ведущая деятельность, психологические новообразования), не соответствует системе предъявляемых ему социальных требований и ожиданий, не выходит за пределы «низкой нормы» и не обусловлено органическим поражением центральной нервной системы. Для того чтобы ориентироваться в определении видов нарушений, можно классифицировать их по двум основаниям:

1. **Характер причин нарушений**, где выделяют внешние и внутренние причины. Внешние причины нарушений чаще всего связаны с негативными факторами окружающей действительности, с особенностями социальной ситуации развития ребенка. Достаточно часто внешние причины влекут за собой так называемые **первичные нарушения**. Этими причинами могут быть нарушения отношений в семье, особенности взаимодействия с классным коллективом и значимыми сверстниками, вследствие чего, ребенок переживает стрессовые ситуации, фрустрацию, нарушается эмоционально-волевая сфера ребенка, затрудняется адаптация и т.п.

Внутренние причины – это влияние нарушенных сфер на здоровые структуры психики ребенка. Так, например, эмоциональные нарушения влияют на процесс осуществления деятельности и протекание психических

процессов, деформируются личностные структуры, появляются стойкие нарушения различных сфер психики ребенка (**вторичные нарушения**).

2. Характер появления нарушения. Нарушения могут появиться как деформации уже развитых структур психики (например, заниженная самооценка и неадекватно низкий уровень притязаний), либо как их недоразвитие (например, неразвитое образное мышление и низкий уровень обучаемости у младшего школьника и др.).

В связи с анализом причин нарушений и характером их появлений можно увидеть следующую градацию нарушений психического развития ребенка:

I уровень – первичные нарушения, сформировавшиеся в результате негативного воздействия на ребенка (например, завышенные ожидания со стороны взрослых – повышенный уровень тревожности у ребенка).

II уровень – первичные нарушения, сформировавшиеся в результате негативных отношений окружающих к ребенку, что привело к отсутствию в психике ребенка социально-важных структур (например, игнорирование потребностей ребенка – неумение сопереживать и взаимодействовать с другими людьми).

III уровень – вторичные нарушения вследствие появления какой-либо деформации психики ребенка (например, высокий уровень тревожности вследствие завышенных требований со стороны родителей дезорганизующе повлиял на осуществление учебной деятельности ребенка и развитие его познавательной сферы).

IV уровень – отставание всех сфер личности и психических процессов в своем развитии.

Чаще всего ребенок не способен заявить о своих проблемах, поэтому психологу, учителю и родителям необходимо знать признаки нарушений:

- психические нарушения очень часто приводят к социальной дезадаптации ребенка;
- нарушения проявляются в поведении ребенка, особым сигналом должны быть негативные проявления поведения ребенка в некризисные периоды его развития;
- психические нарушения дестабилизирующе влияют на воспитательный процесс ребенка;
- нарушения какой-либо сферы психики ребенка оказывают негативное влияние на другие сферы, в результате чего те происходят их деформация или деградация, либо замедляется их нормальное развитие;
- нарушения психики часто приводят к психосоматическим заболеваниям.

Констатация нарушений предполагает обязательное проведение диагностического обследования ребенка и включает 2 этапа:

б. обосновывается, согласно «жалобам» родителей или учителя и наблюдаемым трудностям ребенка, комплекс психодиагностических методик и проводится всестороннее обследование;

7. обобщение, интерпретация и осмысление результатов проведенных методик – «...это творческий нерегламентированный процесс, так как каждая отдельная методика предполагает вполне четкий алгоритм интерпретации полученных результатов, а в плане обобщения результатов различных методик такой определенности нет, а также тем, что психологические проблемы ребенка могут найти в психологической литературе описание лишь в некотором приближении» [41, с. 377]. Таким образом, полученные диагностические данные обобщаются, и делается заключение с учётом уникальности психологического портрета ребёнка, специфики именно его социальной ситуации развития, индивидуальной траектории психического развития, анамнеза, способностей и возможностей.

В структуру **психологического заключения** традиционно входят следующие блоки:

- Ф.И.О. ребенка, возраст, дата обследования;
- общая характеристика возрастного развития (физическое развитие, двигательная активность, оценка развития мелкой и крупной моторики, темп и организация деятельности, стеничность, произвольность, регуляция, обучаемость, реакция на обследование);
 - характеристика познавательного развития (особенности развития познавательных процессов и речевой функции);
 - характеристика личностно-эмоционального развития (оценка самосознания, личностной активности и направленности, уровня самооценки, уровня притязаний, ценностных ориентаций, мотивационно-потребностной и эмоционально-волевой сфер психики ребенка);
 - характеристика коммуникативного развития (особенности общения со сверстниками и воспитывающими взрослыми, социальный статус в группе сверстников, особенности общения в ситуации обследования);
 - детская компетентность (оценка содержания процессуальных и продуктивных видов детской деятельности - изобразительно-графическая, конструирование и моделирование; оценка игровой и учебной деятельности);
 - констатация особенностей развития, проблем развития;
 - прогноз развития;
 - рекомендации, Ф.И.О. психолога.

Таким образом, осуществление психолого-педагогической коррекционной деятельности предполагает сотрудничество психолога с родителями и учителями, четкое следование целям и задачам с опорой на результаты психодиагностического обследования и знание особенностей психического развития ребенка определенного возраста и социальной ситуации его развития. Причины нарушений психического развития ребенка имеют поуровневую градацию. Нарушения бывают **первичные** как результат воздействия негативных факторов и **вторичные** как следствие влияния первых на здоровые структуры психики ребенка.

3.2. Отличие психолого-педагогической коррекции от психотерапии, консультирования и обучения

На современном этапе развития психологической практики очевидна неоднозначность понимания содержания термина «психологическая коррекция». В широком смысле – это направленное психологическое воздействие на те или иные психологические структуры с целью обеспечения полноценного развития и функционирования личности (Г. Л. Исурина, Г. С. Абрамова, А. А. Осипова и др.). В таком понимании психокоррекционные воздействия не имеют четких границ с психотерапевтическими, консультативными, обучающими. В связи с этим встает проблема конкретизации содержания понятия психокоррекция в контексте исследований отечественных психологов.

Зарубежные психологические направления рассматривают «психокоррекцию» и «психотерапию» как близкие и даже синонимичные по своему содержанию понятия. Существует мнение, что психотерапией могут заниматься только те специалисты, которые имеют медицинское образование. Психотерапия в медицинском аспекте – это определенный метод лечения, благодаря которому оказывается влияние на соматическое состояние и психологические проявления с целью устранения патологических симптомов через психику больного [9]. Коррекционная работа в контексте медицинской психотерапевтической помощи - это лишь «**компенсация**» патологических симптомов. Обобщив теоретический и практический опыт зарубежных и отечественных психологов, Г. В. Бурменская, О. А. Карабанова, А. Г. Лидерс обозначили **различия психотерапии и психологической коррекции**. **Первое различие** связано с историей развития психотерапии и коррекции как практик психологического воздействия на человека с целью оптимизации его психического развития. Психотерапия узаконила свое место первоначально в медицинской практике, используя наряду с психологическими и врачебные методы лечения. Коррекция берет свое начало из дефектологии и связана с образовательной сферой. **Второе различие** связано с каузальной моделью объяснения причин трудностей и проблем развития личности. Психотерапия ориентируется на медицинскую модель (наследственный фактор, конституциональные особенности, неблагоприятные факторы среды), в то время как коррекция - на ту или иную модель развития, определяющую роль и значение детерминант психического развития ребенка (социальный контекст общения и деятельности, возрастной специфики, формы реагирования ребенка в отношении факторов риска и его защитные ресурсы). **Третье различие** определено целью психологического воздействия – обеспечение психического здоровья в психотерапии и создание условий для оптимального развития личности с использованием потенциальных возможностей этого развития в коррекции [9, с. 150 - 151].

Психологическое воздействие в консультировании мягкое и краткосрочное. Многие психологи-практики рассматривают психологическое

консультирование начальным этапом психокоррекционной деятельности, выделяя консультативно-рекомендательную коррекцию как особый вид работы психолога с родителями, педагогом и ребенком.

Неправомерна подмена понятий «развивающее обучение» и «психолого-педагогическая коррекция». В обучении воздействие оказывает педагог на когнитивные структуры психики ребенка в отличие от коррекции, где познавательный компонент иногда может вообще отсутствовать. Воспитывающие и обучающие взрослые, оказывая коррекционные воздействия в рамках своей деятельности, всегда привлекают к участию профессионального психолога. Он проводит психодиагностическое обследование, разрабатывает программу, дает рекомендации. Цель развивающего обучения – сформировать у ребенка нужные психологические качества. Коррекция, помимо выполнения развивающей функции, всё же имеет дело с уже сформированными психологическими структурами – качествами личности, свойствами познавательных процессов, видами поведения.

История появления понятия «психокоррекция» также дает ответ на заданный вопрос. Термин «психокоррекция» введен в обиход в России. В отечественной практике психологическая коррекция берет свое начало из дефектологии как совокупность педагогических воздействий, направленных на исправление, компенсацию недостатков, отклонений психического развития ребенка в контексте аномального развития. Первоначально коррекционные воздействия осуществляли психиатры, психоневрологи, дефектологи и патопсихологи. Коррекционная работа на современном этапе направлена на создание условий для психического развития ребенка в пределах нормы. И. В. Дубровина подчеркивает, что «...понятие нормального детства не подразумевает какого-то стерильного, «правильного», беспроблемного развития ребенка»[39, с. 6]. Это, в первую очередь, обусловлено новыми задачами образования, связанными с появлением большого числа инновационных педагогических технологий и как следствие проблемы адаптации и обучения детей в образовательных учреждениях, которые формируют «заказ» на работу психолога. Поэтому психологическая коррекция становится одним из главных направлений деятельности образовательного учреждения, где связующим и активным звеном между ребенком и психологом становятся учителя и родители. Исходя из этого, под особенностями (нарушениями, отклонениями, затруднениями) в развитии следует понимать то или иное несоответствие уровня психического развития и поведения ребенка возрастной норме и системе предъявляемых ему социальных требований и ожиданий. При осуществлении коррекционных мероприятий, психолог имеет дело с особенностями психического и социального развития ребенка, обусловленными неорганической этиологией.

Таким образом, главное отличие психолого-педагогической коррекции от психотерапии, консультирования и обучения в том, что психолог имеет дело с осуществлением деятельности по исправлению отдельных нарушений

в психическом развитии (дискретных структур психики) «нормального» ребенка в сотрудничестве с педагогами и родителями.

3.3. История развития коррекционной практики

Становление и развитие психолого-педагогической коррекционной практики, на наш взгляд, тесным образом связано с педологией. Первые же попытки использования целенаправленных обоснованных коррекционных воздействий принадлежат французскому врачу и педагогу Ж. Итарду, используемому в качестве метода техники сенсорного тренинга (конец XVIII века). Педология (от греч. pais – дитя и logos – слово, наука) – течение в психологии и педагогике, возникшее на рубеже XIX – XX вв., обусловленное проникновением эволюционных идей в педагогику и психологию и развитием прикладных отраслей психологии и экспериментальной педагогики. В русле педологии работали такие ученые, как С. Холл, М. Мейман, Д. Селли, В. Штерн, Э. Клапаред, А. Бине, Г. И. Россолимо, А. П. Нечаев, Н. П. Румянцев, В. М. Бехтерев, П. П. Блонский, П. Ф. Каптерев, И. А. Сикорский, Л. С. Выготский и мн. др.

В период рассвета педологии как практико-ориентированной науки, основателем которой является американский психолог Гренвилл Стенли Холл, появляются первые разработки психолого-педагогической коррекционной работы. Коррекционно-развивающие системы воспитания Ф. Фребеля (XIX век) и М. Монтессори (начало XX века) ознаменовали развитие целого направления психолого-педагогической коррекционной практики за рубежом. Основа теории М. Монтессори – тренировка ощущений как основных элементов мышления, осознание и интеграция которых способствует познавательному развитию детей. Зарубежная педологическая наука помогала решать основные задачи педагогики и практической психологии, развивая комплексный подход как к исследованию процесса психического и социального развития детей, так и оказания психологической помощи с отклонениями этого развития.

С. Холл – автор теории рекапитуляции (обучение надстраивается над определенным этапом развития, так как созревание подготавливает основу для обучения) – утверждал, что нормально развивающийся ребенок обязательно проходит каждую онтогенетическую стадию, а фиксация на какой-то из них ведет к появлению отклонений в психическом развитии. Он считал, что одной из основных целей педологии была разработка рекомендаций для родителей и учителей по обучению и воспитанию ребенка [19]. Э. Мейман – немецкий психолог и педагог – провозглашал в педологии как на уровне исследования психического развития детей, так и на уровне обучения и воспитания принцип индивидуального подхода, т.е. опираться на знание общих возрастных закономерностей и на понимание особенностей психики конкретного ребенка. Д. Кеттел – американский психолог, автор диагностических тестов для изучения умственного развития – считал, что применение тестовых заданий на большой выборке испытуемых позволяет

преобразовывать психологию в точную науку. В свою очередь, психология – это практическая база для разработки адекватных для каждого человека упражнений, позволяющих преодолеть недостатки или отклонения в развитии определенных психических качеств.

Первые попытки теоретического обоснования коррекционной работы с детьми принадлежат развитию идей бихевиоризма, утверждающих приоритетность фактора среды и научения для психического развития ребенка. На Западе разрабатываются так называемые компенсаторные программы, главная цель которых заключается в сближении уровней умственного развития детей, находящихся в разных социально-психологических условиях с помощью специального обучения. Первые программы появились в США в начале 60-х годов и были предназначены для детей, семьи которых имели низкий социоэкономический уровень – «Peabody project», «Daycare», «Sesame Street» и др. Недостаточно было разработано компенсаторных программ для школьников. Западные психологи объясняют это тем, что раннее вмешательство позволяет предотвратить отставание в умственном развитии детей, а не корректировать их в последующем.

В России первоначально интерес к психолого-педагогической коррекции был связан с расцветом физиологии, педиатрии, психиатрии (И. М. Сеченов, И. В. Тарханов, Н. П. Гундобин, И. П. Павлов, В. М. Бехтерев и др.). Г. И. Россолимо и В. П. Кащенко стали основателями лабораторий, где исследовали протекание психических процессов умственно отсталых детей и детей с особенностями развития и возможности их обучения и поиска коррекционных методов для оказания им целенаправленной психологической помощи. А. Ф. Лазурский – один из основоположников первой психологической лаборатории в Петербурге – разработал первую типологию личности, а также систему диагностики и коррекции разных типов отклонений в процессе психического развития ребенка. И. А. Сикорский исследовал роль аффектов в развитии отклонений и дефектов психического развития детей, а также разрабатывал рекомендации по их коррекции. Он изучал причины умственного утомления и его роль в снижении успеваемости детей. Разработал конкретные методы снижения утомляемости и детей и педагогов. В этот период многие ученые обращают свое внимание на значимость семьи в психическом развитии ребенка.

В 20-е годы XX века зарождается новая психология, начинаются поиски ее методологических основ и иных путей развития. В отечественной психологической школе в рамках деятельностного подхода коррекция рассматривается как организация специального обучения деятельности, когда ребенок овладевает психологическими средствами, позволяющими на новом уровне осуществлять контроль и управление внутренней и внешней активности. Психологическим механизмом психокоррекции является интериоризация (Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, А. В. Запорожец и др.). В рамках этого направления была разработана методика планомерного формирования деятельности, игровая коррекция поведения и психогимнастика для детей. В отечественной психологической практике

психокоррекционные воздействия оказываются на **психические структуры фактически здоровых детей** и напрямую связаны с понятием **нормы психического развития**.

Особый вклад в определение содержания и разработку принципов коррекционной работы с детьми внес Л. С. Выготский. В созданной им культурно-исторической теории психического развития человека говорится о том, что источники и детерминанты этого развития лежат в исторически развивающейся культуре. Главное в коррекционной работе с ребенком - создание зоны ближайшего развития личности и деятельности. Коррекция должна строиться как целенаправленное формирование психологических новообразований, определяющих уровень развития на данном возрастном этапе в совместной деятельности с воспитывающим и обучающим взрослым, который является носителем культурно-исторических образцов действия. Л. С. Выготский говорил о роли профилактических задач по предупреждению возникновения вторичных нарушений по сравнению с задачами исправления первичных дефектов. Он понимал нарушения развития высших психических функций, говоря о возможностях компенсации первичного дефекта за счет их развития. В нашей стране накоплен практический опыт использования коррекционных форм работы. Программы развития и коррекции психического развития Л. А. Венгера (в основе – управление умственным развитием дошкольников посредством действий замещения и наглядного моделирования), Н. И. Гуткиной (программа развития аффективно-потребностной, интеллектуальной и речевой сферы дошкольников с целью подготовки к школьному обучению); М. К. Акимовой и В. Т. Козловой (коррекционно-развивающие программы умственного развития школьников); О. А. Матвеевой и Е. А. Львовой (коррекционно-развивающая работа с детьми 6-12 лет по проблеме школьной дезадаптации); Е. В. Заики (игровой коррекционный тренинг активизации и развития мыслительных операций подростков); Е. Л. Яковлевой (психолого-педагогическая коррекция отдельных психических образований) и т.д.

Таким образом, проанализировав историю развития отечественной коррекционной практики, остановимся на концептуальном положении Л. С. Выготского о том, основным содержанием коррекционной работы выступает создание психолого-педагогических условий для формирования высших форм психической деятельности с опорой на базовые законы онтогенетического развития. Основной формой профилактики возникновения отклонений или недостатков в развитии на последующих возрастных ступенях выступает стратегия реализации потенциальных возможностей каждой стадии возрастного развития.

3.4. Теоретическое обоснование психолого-педагогической коррекционной работы

Выбор исходной теоретической позиции для оказания коррекционного воздействия на психику ребенка является для психолога одним из главных моментов его дальнейшей работы.

В основу построения содержания психолого-педагогической коррекционной работы в контексте отечественной психологической практики легли положения общей, возрастной и педагогической психологии:

- идея о культурно-историческом принципе развития психики ребенка Л. С. Выготского;

- деятельностный подход в формировании возрастных новообразований А. Н. Леонтьева;

- периодизация психического развития ребенка Д. Б. Эльконина;

- теория планомерного формирования умственных действий и понятий П. Я. Гальперина и др.

В **культурно-исторической теории** находит свое отражение схема формирования человеческой психики в процессе использования **знаков** как средств регуляции психической деятельности. Высшие психические функции опосредованы стимулами-средствами и знаками. В отличие от стимула-средства, который может быть изобретен самим ребенком (например, палочка вместо лошадки), знаки не изобретаются детьми, а приобретаются ими в процессе общения с взрослым. Поэтому, знак появляется вначале во внешнем плане, в плане общения, а затем переходит во внутренний план, план сознания. Знаки, являясь продуктом общественного развития, несут на себе отпечаток культуры того социума, в котором растет ребенок. Дети усваивают знаки в процессе общения и начинают использовать их для управления своей внутренней психической жизнью. Благодаря **интериоризации** знаков у детей формируется знаковая функция сознания, осуществляется становление таких собственно человеческих психических процессов, как логическое мышление, воля, речь, т.е. интериоризация знаков, по убеждению Л. С. Выготского, является тем механизмом, который формирует психику детей. Таким образом, исследования Л. С. Выготского свидетельствуют о «ведущей роли» обучения и воспитания в развитии ребенка. Л. С. Выготский установил, что развитие каждой психической функции проходит через **зону ближайшего развития**, когда ребенок умеет что-то делать лишь в сотрудничестве с взрослым, и лишь затем переходит на **уровень актуального развития**, когда это действие он может выполнить самостоятельно. Зона ближайшего развития является определяющей и в отношении коррекции особенностей психического развития ребенка. Осуществляя коррекционные воздействия с целью исправления отклонений развития, психолог ориентируется на потенциальные возможности ребенка. Он как бы направляет процесс развития по правильной траектории в совместной деятельности с ребенком. Взрослый организует действия

ребенка, а затем осуществляет функции поощрения и контроля за ходом овладения этими действиями, корректирует «ошибки».

Понимание предметного содержания деятельности дает возможность практическому психологу с большей достоверностью планировать свои воздействия, то есть решать вопрос о том, что имеет наиболее развивающее значение для ребенка в конкретный период его жизни. Психологическая теория деятельности – концептуальный аппарат и методологическая база для психолого-педагогической коррекции. Многие философы (Б. Спиноза, Р. Декарт, И. Кант, Г. Гегель, К. Маркс и др.) обращались к **анализу** понятия деятельности как средства осмысления взаимосвязи человека с внешним миром, его отношения к действительности. Г. Гегель впервые дает развернутый анализ категории деятельности, формулируя собственную концепцию этого феномена. Он описывает **структуру деятельности**, выделяя в качестве решающих элементов – цели, средства, результат и форму как признак ее социально-исторической обусловленности. Г. Гегель видел проявления бытия и индивидуальности человека в его **действии**. К. Маркс предвосхитил в своих работах современное учение о категории деятельности. Он сумел «...показать структуру деятельностного взаимодействия человека со средой как процесс взаимовлияний, взаимозаимствований, как процессы «опредмечивания» и «распредмечивания» [30, с. 20]. Деятельность – предметное преобразование специально построенного замысла. Она всегда планируется в процессе собственной активности человека. Современные философы (Э. Г. Юдин, М. С. Каган, Г. С. Батищев, А. В. Маргулис и др.) единодушно сходятся на идее человеческой обусловленности деятельности. Это специфически человеческая форма активного отношения к окружающему миру, выражение социально-преемственного бытия человеческого рода. В рамках философского знания появляется понятие «человек как **субъект деятельности**». А. В. Маргулис утверждает, что деятельность – это особый вид **активности** (система операций) живых существ, специфика которой состоит в ее **преобразовательном** характере. Э. В. Маруга выделяет и анализирует отличительные **свойства деятельности**, наиболее важными среди которых выступают: социальность, продуктивность, субъектность, предметность, целесообразность, сознательность [30].

В разработку проблемы деятельности внесли психологи-исследователи С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, А. В. Петровский, Б. Г. Ананьев, В. В. Давыдов, В. В. Рубцов и др. С. Л. Рубинштейн обосновал с философско-методологической точки зрения психологический принцип единства сознания и деятельности. Он проанализировал диалектику внешне-внутреннего в структуре деятельности, выделив в качестве основной единицы – **действие**. А. Н. Леонтьев выявил **общую структуру** целостной деятельности. Вне зависимости от вида (предметно-практическая, познавательная, игровая, учебная и т.д.) любая деятельность имеет следующие **компоненты**: потребность ↔ мотив ↔ цель ↔ условия

достижения цели (единство целей и условий составляет задачу) ↔ практическая (предметная) деятельность ↔ действия ↔ операции.

Виды деятельности человека отличаются по их **предмету** (Д. Б. Эльконин):

1 группа - деятельности с общественным предметом (предметно-манипулятивная, учебная, труд);

2 группа – деятельности с человеком как с общественным предметом (непосредственно-эмоциональное общение, игра, личностное общение).

По мнению Л. И. Анциферовой необходимо исследовать деятельность в **динамике** с позиций изучения развития ребенка как **целостной развивающейся личности**, одновременно выполняемой несколько видов деятельностей. К. А. Абульханова-Славская настаивает на методологическом приоритете в психологии принципа субъекта деятельности. Деятельность только тогда начинает выступать в качестве непосредственной основы развития, когда начинает осуществляться в форме активности самого ребенка как **изменяющегося субъекта**. Но данная способность (к изменению) и потребность (в самоизменении) присуща и формируется, только начиная с младшего школьного возраста, подготовленного качественно предыдущими стадиями развития ребенка. Выявляя в процессе деятельности наиболее важные свойства предмета, ребенок начинает соотносить их с определенными операциями, которые он совершает, при этом, открывая, какие операции лучше всего подходят к конкретному предмету. Дети учатся пользоваться предметами исходя из того, что им лучше всего можно делать. Понятие действия позволяет содержательно анализировать процесс интериоризации средств и способов психической активности как уровней освоения действия. П. Я. Гальперин обосновал теорию планомерного поэтапного формирования умственных действий и понятий. Он указывал, что наблюдение за действиями ребенка не раскрывает, почему он действует именно так, а не иначе, путь исследования психических явлений – это их построение с заданными свойствами⁶. Данная теория дает представление о механизмах и условиях перехода внешних действий во внутренние. Всякое действие, по П. Я. Гальперину, представляет собой сложную систему, состоящую из нескольких частей. При этом его **ориентировочная часть** обеспечивает отражение совокупности объективных условий, необходимых для успешного исполнения. **Исполнительная часть** осуществляет заданные преобразования в объекте действия. **Контрольная часть** отслеживает ход выполнения действия, сопоставляет полученные результаты с заданными образцами и при необходимости обеспечивает коррекцию как ориентировочной, так и исполнительных частей действия. Психолог, осуществляющий коррекционную работу, может целенаправленно и осознанно переводить действия с уровня на уровень, добиваясь его отработки

⁶ Степанов, М. А. Прошлое и настоящее психологического образования / М. А. Степанов // Вопросы психологии. - 2005. - № 2, С. 34-58.

до приобретения необходимых качеств – осознанности, обобщенности, автоматизированности.

I этап – формирование мотивационной основы действия;

II этап – усвоение схемы ориентировочной основы действий выполняемой деятельности;

III этап – отработка действий в материализованном плане с целью правильного овладения в полном составе операций, взрослый осуществляет контроль за правильностью выполнения каждой операции;

IV этап – выполнение действий в устной или письменной речи с целью замены конкретных объектов их словесным описанием (предметное действие превращается в логическое);

V этап – этап внешней речи про себя;

VI этап – перевод действий в умственный план, где происходит «движение по значениям» [45, с. 18]. В последующем сформированные действия можно переносить в новые условия.

Таким образом, **формирование** – целенаправленное воздействие на ребенка с целью создания условий для возникновения у него новых психологических новообразований.

Знание закономерностей и механизмов психического развития ребенка позволяет практическому психологу ориентироваться в своей работе на потенциальные возможности каждого конкретного возрастного периода.

3.5. Методологические принципы психолого-педагогической коррекционной работы

Определение содержания коррекционной работы связано с **методологическими основами** психологической науки, раскрывающих способы познания тех феноменов, с которыми имеет дело психолог. **Методология – это система принципов и способов познания и организации практической деятельности человека.** В основе построения теоретической и практической деятельности психолога лежит поуровневая структура методологического знания:

I уровень общенаучной методологии - диалектико-материалистический подход.

II уровень конкретно-научной методологии:

- принцип детерминизма;
- принцип единства сознания и деятельности;
- принцип развития;
- принцип личностного подхода.

III уровень научно-практической методологии:

- принцип ведущей деятельности;
- принцип «нормативности развития»;
- принцип создания зоны ближайшего развития;
- принцип приоритетности коррекции каузального типа;
- принцип комплексности методов психологического воздействия;

- принцип системности развития психики;
- принцип единства диагностики и коррекции;
- принцип активного привлечения ближайшего социального окружения ребенка к участию в коррекционной программе.

IV уровень предметно-практической методологии:

- методы исследования (наблюдение, беседа, эксперимент, психолого-педагогическое проектирование);
- методики исследования (игровые, проективные, обучающие и т.д.).

Уровни общенаучной и конкретнонаучной методологии подробно рассмотрены в контексте философского и общепсихологического знания. Остановимся подробнее на принципах научно-практической методологии психолого-педагогической коррекционной работы, которые достаточно подробно освещены в психологической литературе.

I. Принцип ведущей деятельности. Ведущая деятельность выступает основным механизмом формирования психологических новообразований. Коррекционные воздействия осуществляются в контексте той или иной активной деятельности (игровой, учебной, продуктивной, общения и т.д.) ребенка в сотрудничестве с психологом / учителем, который ориентирует активность ребенка и управляет ею. Поэтому, зная строение ведущей деятельности (потребность ребенка, мотивация, цель, создание условий достижения цели, конкретизация цели в задачах, осуществление предметной деятельности с анализом и контролем выполняемых действий и операций), психолог с большей точностью может планировать коррекционные воздействия.

II. Принцип создания зоны ближайшего развития (Л. С. Выготский). Данный принцип раскрывает общую направленность коррекционной работы. Коррекция, наряду с исправлением, должна носить и опережающий развивающий характер, строится как психологическая деятельность, создающая условия для формирования возрастных психологических новообразований. Психолог учитывает потенциальные возможности психического развития ребёнка. Теоретической базой этого принципа является положение о культурно-исторической обусловленности развития психики ребенка в ходе его сотрудничества с взрослым. Роль взрослого – передача социально-исторического культурного опыта и организация его присвоения ребенком (Л. С. Выготский).

III. Принцип «нормативности» развития. Психолог в своей деятельности ориентируется на возрастную, социокультурную и индивидуальную нормы развития ребенка. При оценке соответствия уровня психического развития **возрастной норме** и формулировании коррекционных целей необходимо учитывать следующие характеристики: - особенности социальной ситуации развития; - уровень сформированности психологических новообразований на данном этапе возрастного развития; - уровень развития ведущей деятельности, ее оптимизация. **Социокультурная норма** раскрывает содержание психического развития ребенка,

обусловленного уровнем социальных требований к психологической зрелости и компетентности личности на каждой из стадий онтогенетического развития и уровнем исторического прогресса общества. **Индивидуальная норма** ориентирует психолога в индивидуально-личностных особенностях развития каждого конкретного ребенка. Осуществляется оценка развития его мотивационно-потребностной и ценностно-смысловой сфер, задающих направленность его личности, особенностей темперамента, наличия выраженных способностей и склонностей ребенка к той или иной деятельности и т.д. Знание социокультурной и индивидуальной норм развития позволяет психологу более точно наметить в пределах возрастной нормы программу коррекции и развития.

IV. Принцип системности развития психологической деятельности (А. Н. Леонтьев, А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин и др.). Психолог, осуществляющий коррекционную работу, должен ставить ряд задач, в числе которых профилактика отклонений и создание условий для дальнейшего гармоничного развития психики ребенка. Системность коррекционных, профилактических и развивающих задач отражает взаимосвязанность различных сторон личности и гетерохронность (неравномерность) их развития. В силу системности строения психики, сознания и деятельности личности все аспекты ее развития взаимосвязаны и взаимообусловлены. При определении целей и задач коррекционно-развивающей деятельности нельзя ограничиваться лишь актуальными на сегодняшний день проблемами, а необходимо исходить из ближайшего прогноза развития. Это позволяет избежать различного рода отклонений в развитии и необходимости в дальнейшей коррекционной работе. С этой целью необходимо своевременное диагностическое обследование, итогом которого становится представление системы причинно-следственных связей и иерархии отношений между симптомами и их причинами.

V. Принцип единства диагностики и коррекции. Этот принцип является основополагающим всей коррекционной деятельности, так как ее эффективность зависит от комплексности, тщательности и глубины предшествующего диагностического обследования, на основании которого делается первичное заключение и формулируются цели и задачи дальнейшей работы. Реализация коррекционно-развивающей деятельности, требует постоянного контроля динамики изменений личности, поведения и деятельности, эмоциональных состояний ребенка в процессе работы. Такой контроль позволяет внести необходимые коррективы в задачи программы, вовремя изменить и дополнить методы и средства психологического воздействия. Диагностика предоставляет психологу необходимую информацию и обратную связь.

VI. Принцип приоритетности коррекции каузального типа. Коррекция каузального типа предполагает устранение или нивелирование причин, порождающих негативные явления в развитии ребенка. Работа только с симптоматикой не может до конца разрешить переживаемые ребенком трудности. Только устранение причин может обеспечить их

наиболее полное разрешение. Поэтому, проведя работу по снятию или смягчению наиболее острых симптомов, необходимо переходить к следующему этапу коррекционной работы – устранение причин нарушений в развитии ребенка.

VII. Принцип комплексности методов психологического воздействия. Этот принцип предполагает необходимость использования комплекса наиболее эффективных методов, техник и приемов коррекционной работы с детьми. Творческое освоение арсенала психокоррекционных процедур, основанное на четкой концептуальной модели развития, позволяет психологу избежать опасности эклектичного сочетания плохо согласующихся и часто противоречащих друг другу методов. Выбор конкретных методов определяется в зависимости от целей и задач программы, возрастных и индивидуальных особенностей детей, организационных условий реализации психолого-педагогической коррекции.

VIII. Принцип активного привлечения ближайшего социального окружения ребенка к участию в коррекционной программе. Система отношений ребенка с близкими взрослыми, форм совместной деятельности и способов ее осуществления составляет важнейший компонент социальной ситуации развития ребенка, определяет зону его ближайшего развития. Ребенок развивается в единстве целостной системы социальных отношений. Трудности и отклонения в развитии ребенка свидетельствуют не только о проблемах его индивидуального развития, но и о дисгармоничности в целостной системе социальных отношений, а, следовательно, о необходимости их оптимизации и коррекции. Воспитывающие взрослые являются также связующим звеном между ребенком и психологом, осуществляющим коррекционную работу. Только сотрудничество со значимым окружением ребенка может способствовать эффективности проводимых коррекционных мероприятий.

Таким образом, указанные принципы отражают научно-практическую методологию психолого-педагогической коррекционной работы.

3.6. Виды психолого-педагогической коррекции

В качестве основания для классификации видов психокоррекционных мероприятий были взяты различные критерии.

Таблица 2

Классификация видов психокоррекции

Критерий	Виды психокоррекции
1. По характеру направленности	- симптоматическая коррекция; - каузальная (причинная) коррекция.
2. По содержанию направленности	- коррекция познавательной сферы; - коррекция личностных проявлений; - коррекция эмоционально-волевой сферы; - коррекция отклонений в поведении; - коррекция навыков общения;

	- коррекция детско-родительских отношений и т.д.
3. По форме организации психологической помощи	- лекционно-просветительская; - консультативно-рекомендательная; - собственно коррекционная.
4. По форме работы с клиентом	- индивидуальная; - групповая (в закрытой естественной группе; в открытой группе для клиентов со сходными проблемами; смешанную).
5. По наличию программ	- программированная; - импровизационная.
6. По масштабу решаемых задач	- общая; - частная; - специальная.

Исходя из общего определения психологической коррекции как целенаправленного воздействия на те или иные сферы психики ребенка с целью доформирования отсутствующих психических функций, устранение отставаний, отклонений и нарушений психического развития, необходимо также указать на условия и причины, которые привели к такого рода несоответствию возрастной и социокультурной норме. Поэтому выделяют симптоматическую и каузальную психокоррекцию. **Симптоматическая коррекция** – это психологическое воздействие с целью снятия симптомов отклонений в развитии. **Каузальная (причинная) коррекция** – это работа с источником и причинами отклонений. Она более длительна по времени, требует значительных усилий, однако более эффективна. Одни и те же симптомы отклонений могут иметь разную природу, причины и структуру нарушений.

В зависимости от форм организации психологической помощи с целью решения коррекционных задач Г. Д. Бурменская, О. А. Карабанова, А. Г. Лидерс выделили три ее вида:

Лекционно-просветительская, в содержании которой - решение профилактических задач. Эти задачи направлены на предупреждение дезадаптации и отклонений в психическом развитии детей и создание благоприятного психологического климата в педагогическом коллективе образовательного учреждения. Это выработка рекомендаций педагогам, родителям, воспитателям по оказанию помощи детям в адаптационные периоды, при переживании детьми кризисных состояний, при трудностях овладения новой деятельностью и т.д. А также проведение работ по предупреждению и снятию психологической перегрузки как педагогического коллектива, так и учащихся.

Схема **консультативно-рекомендательной коррекции** разработана А. Л. Венгером. Этот вид коррекции чаще всего используется в работе с детьми дошкольного и младшего школьного возраста. Так как ребенок этого возраста еще не способен самостоятельно заявить о своих проблемах, то психолог, наблюдая за ребёнком и диагностируя его, выявляет

психологические проблемы и определяет пути их коррекции, привлекая к сотрудничеству родителей и учителей.

Начальный этап работы, как правило, начинается с консультации обратившихся за помощью взрослых. Психологу необходимо из «первичной жалобы» вычлениить реальные трудности ребенка и субъективную картину этих трудностей у взрослого. Психологу нужно не только наметить программу психодиагностической и коррекционной работы с ребенком, но и определить, как квалифицированно ответить на запрос взрослых, у которых могут быть искажённые ожидания от этой встречи. Риск состоит в том, что психологу необходимо выяснить, где реальные проблемы ребенка, а где трудности и проблемы самих взрослых.

Отсутствие сформированной рефлексии у детей младшего возраста усложняет постановку общей проблемы, диагностическую и коррекционную работу. Психолог осуществляет экспресс – коррекцию с ребенком «здесь и сейчас» и делает акцент на немедленном закреплении тех позитивных процессов, которые появляются в работе. Сотрудничество с ребенком основывается на создании мотивации интереса, поэтому психологу, как в диагностике, так и в коррекционной работе необходимо использовать игровые методы. Те рекомендации, которые даются взрослому также с коррекционной целью, пошагово планируются в совместной работе [14].

Собственно **коррекционная работа** используется с клиентами разных возрастных групп. Включает использование специальных методов, методик, техник и процедур коррекционной работы. Перед началом работы психолог намечает цель, формулирует задачи, разрабатывает программу или определяет стратегию коррекционных воздействий.

По форме работы различают **индивидуальную** и **групповую** психокоррекцию. Выбор формы обусловлен профессиональными предпочтениями психолога и тяжестью психического отклонения. Выбор индивидуальной формы обусловлен чаще всего специфической направленностью коррекционных воздействий, а также наличием у ребенка трудностей межличностного общения. Преимущества и недостатки групповой и индивидуальной форм работы выделил К. Рудестам (1993)⁷:

- групповой опыт противодействует отчуждению, которое может возникнуть в индивидуальной работе с психологом; ребенок в группе понимает, что его проблема не уникальна, что и другие переживают сходные чувства; если же трудности более серьезные, чем у других участников, то работу целесообразнее проводить в индивидуальном режиме;
- в группе моделируется система взаимоотношений и взаимосвязей реальной жизни детей; это позволяет создать психологические условия для анализа ими собственных проблем, которые не очевидны в реальных ситуациях;
- в режиме групповой работы ребенок может экспериментировать с вариантами поведения среди равных партнеров с целью переноса найденного

⁷ Рудестам, К. Групповая психотерапия / К. Рудестам. – М., 1993. – 370 с.

в реальную жизнь; в индивидуальной работе ребенок «проговаривает», обсуждает с психологом возможные последствия переноса в реальную ситуацию;

- группа в большей степени, чем индивидуальная работа облегчает процессы самораскрытия, самоисследования и самопознания; это способствует формированию позитивной самооценки, развивает творческие способности, позволяет повысить коммуникативную компетентность и т.д.

Не смотря на преимущества групповой формы работы, необходимо отметить, что именно индивидуальная психокоррекция обеспечивает конфиденциальность и бывает более результативной. **Индивидуальная работа** с ребенком проводится в следующих случаях:

- когда ребенок категорически отказывается работать в группе или по каким-либо причинам его работа в группе невозможна;

- когда проблема ребенка носит индивидуально-психологический, а не межличностный характер;

- когда применяются достаточно сильные методы воздействия и ребенка необходимо постоянно контролировать и наблюдать;

- при нарушениях аффективно-волевой сферы и т.д.

О. А. Матвеева и Е. А. Львова предлагают использование индивидуальной и групповой форм работы при условии включения и родителей в процесс коррекции в следующих режимах:

1. Первичный прием (индивидуальная работа): беседа психолога с родителем (учителем) и ребенком, диагностика проблем ребенка, определение направления коррекционной работы, разработка программы и планирование мероприятий по включению родителей, учителей и других значимых взрослых в процесс коррекции ребенка.

2. Коррекционная работа с ребенком в присутствии родителя (индивидуальный режим): повторные приемы, часть рабочей программы выдается в качестве домашнего задания и выполняется ребенком в домашних условиях под руководством родителя, промежуточная диагностика, обратная связь о результатах работы от родителя и ребенка.

3. Консультативный режим работы (индивидуальная работы): редкие визиты к психологу родителя с ребенком или учителя (2-3 раза за все время), коррекционная программа реализуется, в основном, либо в домашних условиях под руководством родителя, либо коррекционные воздействия осуществляет учитель в ходе учебного процесса; родитель или учитель обращается к психологу за необходимой консультацией по реализации программы, способам взаимодействия с ребенком и достигнутым результатам.

4. Коррекционно-развивающий тренинг при стабильной группе (групповая работа): заранее составляется программа, диагностическое диагностирование до и после тренинга, работа с родителями и учителями с целью создания поддерживающей среды и получения обратной связи об эффективности работы в процессе и после тренинга.

5. Работа с детьми в группе с меняющимся составом при гибкой программе (сочетание индивидуальной и групповой работы): активное включение в реализацию программы родителей и учителей, включение в группу и выход из нее детей на любом этапе групповой работы. Выделяют две формы работы в указанном режиме: работа с группой детей в присутствии их родителей и параллельное ведение детской и родительской групп. В начале каждого занятия обсуждаются изменения, произошедшие в результате предыдущей работы, намечаются новые цели работы в совместном обсуждении детей, родителей и психолога. В первом случае психолог проводит групповое занятие с детьми в присутствии родителей, которые в заключении получают консультацию по способам более эффективного взаимодействия с детьми и программу работы с ребенком в домашних условиях в течение недели. При втором режиме работы один психолог проводит коррекционное занятие с детьми, а другой в это же время в другом помещении проводит групповое занятие с родителями по проблемам эффективного взаимодействия с детьми. В заключении дети имеют 20 минут для игр, а родители получают информацию о продвижении детей, домашние задания рекомендации по дальнейшей работе с детьми от психолога, проводившего детскую группу⁸.

По масштабу решаемых задач различают:

- общую;
- частную;
- специальную коррекцию.

Под **общей психокоррекцией** подразумевают мероприятия, нормализующие микросреду ребенка в системе «ребенок – родители – учитель». Эти мероприятия направлены на урегулирование взаимоотношений и взаимодействий между ребенком, родителями и учителем, изменение системы требований и ожиданий со стороны воспитывающих взрослых. Цель психологического вмешательства – анализ состояния этой системы, выяснение основных причин отклонений в развитии и поведении ребенка, а также осуществление влияния сразу на все элементы системы для дальнейшей коррекции психических нарушений и гармонизации личности ребенка в ходе его дальнейшего развития.

Частная психокоррекция предполагает комплекс психолого-педагогических воздействий, направленных на работу с детьми, а также специально разработанные мероприятия, основанные на ведущих для определенного возраста онтогенетических формах деятельности, уровнях общения, способах мышления и саморегуляции.

Специальная психокоррекция – это комплекс приемов, методик и организационных форм работы с проблемой ребёнка для осуществления

⁸ Матвеева О.А. Львова Е.А. Модель коррекционно-развивающей работы с детьми 6 - 12 лет по проблемам школьной дезадаптации // Журнал практического психолога. – М. – 1997. - №3. – С. 47 - 64.

конкретных коррекционных задач (формирование отдельных свойств личности, психических функций, навыков общения и т.д.). Специальная коррекция может быть также направлена на работу с причинами, вызвавшими нарушения его развития, которые могут быть обусловлены как объективными (особенности детско-родительских отношений, стрессоры, фрустрирующие ситуации и т.д.), так и субъективными факторами (например, нарушения эмоциональной сферы деформируют познавательные возможности ребенка, снижают способности к обучению и т.д.).

Таким образом, различают несколько критериев для определения содержания того или иного вида коррекции, но все виды взаимодополняют друг друга, составляя на практике единый комплекс психолого-педагогических коррекционных мероприятий.

3.7. Психокоррекционные программы: виды, основные требования к составлению, принципы разработки, оценка эффективности

Существуют три модели психокоррекционных программ.

Общая модель коррекционной программы предполагает создание психологических условий оптимального возрастного развития личности в целом (использование различных видов деятельности, оптимизация социальной ситуации развития, сообщение необходимых знаний, щадящий характер проведения занятий и т.д.). **Типовая модель** коррекционной программы основана на алгоритмизированной организации работы по формированию неразвитых сторон психики с опорой, например, на теорию планомерного поэтапного формирования психических процессов П. Я. Гальперина. **Индивидуальная модель** коррекционной программы основана на распознавании индивидуальных характеристик психического развития ребенка (ведущей деятельности, обучаемости, типичных проблем и т.д.) с целью создания программы с опорой на более сформированные стороны его психики для осуществления переноса полученных знаний в новые виды деятельности и сферы жизни. Все три модели взаимосвязаны и составляют единое направление работы [36].

Коррекционные программы разрабатываются и осуществляются в совместной деятельности педагога и психолога. Программы бывают строго формализованными (**стандартизированные программы**) и неформализованными (**свободные программы**). В стандартизированной программе четко расписаны этапы коррекции, необходимые материалы, требования, предъявляемые к участникам данной программы. Свободную программу психолог составляет самостоятельно, определяя цели и задачи этапов коррекции, продумывая ход занятий, намечая ориентиры результата достижений для перехода к следующим этапам психокоррекции (А. А. Осипова).

Таким образом, общая цель коррекционных программ – создание психолого-педагогических условий для сбалансированного развития отдельных структурных компонентов личности как целостности (С. Л.

Рубинштейн.). Работа должна осуществляться как с самим ребенком по коррекции его отдельных психологических образований, так и с условиями его жизни, воспитания и обучения. При этом очень важно, чтобы коррекция носила опережающий, предвосхищающий характер с целью активного формирования того, что должно быть достигнуто ребенком в ближайшей перспективе в соответствии с законами и требованиями возрастного развития и становления личности.

При построении коррекционных занятий многие психологи-практики следуют принципу «сериационности» (Т. Д. Марцинковская), т.е. они имеют в наличии несколько модификаций основного «базового» занятия. Это позволяет варьировать задачи в зависимости от возраста, состава коррекционных групп, индивидуальных особенностей детей, а также типов психических нарушений и отклонений.

Основные требования к составлению психолого-педагогических коррекционных программ:

- программа должна предусматривать возможность **выявления причин** нарушений психического развития ребенка и факторов риска с целью выбора правильного направления коррекционной работы; психокоррекция предусматривает **обязательное проведение диагностического обследования** особенностей развития ребенка;
- **оценка потенциальных возможностей ребенка** с целью правильного выбора форм организации коррекционной работы;
- **анализ социальной ситуации** развития ребенка с целью оценки сложившихся социальных условий и возможного привлечения к участию в коррекционных мероприятиях воспитывающих взрослых;
- **оценка личностных особенностей** ребенка с целью выбора соответствующих способов мотивации на проведение коррекционной работы, чтобы вызвать желание взаимодействовать, снять тревожность, повысить уверенность в себе и т.д.;
- четко **сформулировать цели и задачи** коррекционного блока программы;
- наметить **основные этапы, формы, методы и средства** коррекционной работы;
- определить **общее время**, необходимое для реализации всей коррекционной программы и частоту необходимых встреч;
- определить **содержание коррекционных занятий**;
- продумать **формы контроля** динамики хода коррекционной работы, промежуточной оценки эффективности коррекционных воздействий, возможности внесения дополнений и изменений в программу;
- подготовить необходимые **материалы и оборудование, отчетную документацию.**

Принципы составления психокоррекционных программ

(А. А. Осипова):

1. принцип системности коррекционных, профилактических и развивающих задач;
2. принцип единства коррекции и диагностики;
3. принцип приоритетности коррекции каузального типа;
4. деятельностный принцип коррекции;
5. принцип учета возрастнo-психологических и индивидуальных особенностей ребенка;
6. принцип комплексности методов психологического воздействия;
7. принцип активного привлечения ближайшего социального окружения к участию в коррекционной программе;
8. принцип опоры на разного уровня организации психических процессов;
9. принцип программированного обучения;
10. принцип возрастания сложности;
11. принцип учета объема и степени разнообразия материала;
12. принцип учета эмоциональной сложности материала.

До настоящего времени не существует четких и однозначных критериев, по которым можно было бы судить об **эффективности** деятельности практического психолога. Эффективность психокоррекционной работы связана с учетом следующих важных моментов:

- динамическое содержание периода возрастного развития может быть разнообразным, а значит, успешность, результативность одного и того же воздействия неодинакова в разные моменты жизни;
- эффективность психокоррекции определяется не только её интенсивностью и количеством произведенных воздействий, а также качеством содержания, своевременностью и адекватностью;
- эффективность психокоррекционной работы зависит от степени соответствия ее содержания индивидуальным особенностям психического развития ребенка;
- эффективность также зависит от меры участия значимых взрослых в психокоррекционном процессе.

Оценка эффективности может осуществляться самим ребенком и зависеть от его «впечатлений» участия в коррекционных занятиях, психологом, который планирует свою деятельность, формулирует определенные цели и задачи, разрабатывает и при необходимости варьирует содержание программы, а также родителями, которые желают оправдать свои ожидания от обращения к «компетентному специалисту».

Для того чтобы отслеживать степень эффективности коррекционной работы психологу необходимо использовать различные процедуры промежуточного контроля. Это могут быть методики экспресс-диагностики, различные опросники, дискуссии, проверка домашних заданий, беседы с учителем и родителями об изменениях ребенка и т.д. Если возникает необходимость, психолог своевременно вносит изменения в программу и

обязательно отслеживает успешность коррекционной работы необходимое время (от нескольких месяцев до нескольких лет по возможности) после ее проведения.

Таким образом, в разработке психолого-педагогической коррекционной программы психолог должен ориентироваться на систему требований с учетом специфики комплексной работы с ребенком с привлечение к активному участию в программе учителя и родителей.

3.8. Отчетная документация по психолого-педагогической коррекции

Карта развития – это совокупность сведений о возрастном развитии ребенка с учетом физического, нервно-психического и социального параметров, представленных в онтогенетическом аспекте (в виде таблицы или описание в свободной форме). Карта развития содержит сведения о родителях и других членах семьи, анкетные данные, информацию о протекании беременности и родов, возможных осложнений в период новорожденности, анамнез перенесенных заболеваний, резюме специалистов, описание социально-бытовых условий проживания ребенка и типы взаимоотношений между членами семьи и др.. Эти сведения фиксируются и анализируются, так как способствуют выявлению причин отклонений в развитии ребенка, которые могут иметь органический, функциональный и психологический характер. Далее фиксируются особенности нервно-психического развития ребенка по оценкам возрастных норм, протекание адаптации в образовательных учреждениях, характеристики его взаимодействий со сверстниками, воспитателями, учителями и другими воспитывающими взрослыми.

Коррекционная карта – это описание психологических воздействий с определением коррекционной стратегии и тактики работы психолога. В коррекционной карте содержатся следующие данные:

- **исходные данные ребенка** (Ф.И.О., возраст, группа или класс, д/с или школа, адрес места жительства и др., данные могут быть закодированы);
- **исходная проблематика** (описание психологического портрета ребенка, особенностей и отклонений его психического развития на основе полного психодиагностического заключения);
- **вид и форма коррекционных воздействий;**
- **средства коррекционных воздействий** (игровые, изобразительные, музыкальные и др.);
- **сроки коррекционных воздействий, этапы коррекционной работы, количество занятий, периодичность;**
- **рекомендации родителям и учителям /воспитателям** (правильное планирование жизнедеятельности ребенка в период коррекционных воздействий, щадящий режим и оценивание, изменение ожиданий и др.);
- **динамика психологических изменений** в ходе коррекционных воздействий на основе резюме к каждому занятию цикла;

- **заключительная характеристика ребенка с общими рекомендациями.**

Протоколы коррекционных занятий – это форма фиксации особенностей процессуального хода взаимодействия психолога с ребенком. Протокол чаще оформляется в виде таблицы или свободного описания психологических процедур. В протоколе фиксируются поведенческие реакции ребенка, вербальное сопровождение деятельности, динамика эмоциональных состояний и др. Указываются дата и время проведения коррекционной процедуры, код ребенка. Протокол заполняется непосредственно в процессе деятельности, т.е. во время выполнения коррекционных заданий. Исключение составляют протоколы бесед, которые записываются после ее завершения (см. приложения).

3.9. Требования к психологу, осуществляющему психокоррекционные мероприятия

Проведение психолого-педагогической коррекционной работы требует от психолога теоретической, практической и личностной готовности. Психолог должен иметь базовую фундаментальную подготовку в области психологии и специальную подготовку в осуществлении на практике конкретных методов коррекционного воздействия. **Теоретический компонент** профессиональной готовности к осуществлению психокоррекционной деятельности предполагает: знание теоретических основ общей, возрастной и педагогической психологии – закономерностей психического развития ребенка в онтогенезе, периодизации психического развития; проблемы соотношения обучения и развития; знание о социально-психологических особенностях личности и группы и т.д. **Практический компонент** заключается в овладении конкретными методами и методиками коррекции. **Личностная готовность** предполагает устойчивую профессиональную мотивацию; позитивную Я-концепцию; сознательное профессиональное творчество; умение самостоятельно планировать и решать профессиональные задачи; способность преодолевать внешние и внутренние препятствия в процессе профессиональной деятельности; способность самостоятельно приобретать новые профессиональные знания и умения и т.д. (Л. А. Григорович).

При осуществлении психокоррекционных мероприятий, в процессе практической деятельности у психолога вырабатывается так называемый **«индивидуальный стиль деятельности»** (А. К. Маркова). Выработка индивидуального стиля деятельности, по мнению А. К. Марковой, осуществляется в несколько этапов. Сначала (на I этапе) важно освоить профессиональную деятельность по уже отработанным схемам и процедурам:

- перед осуществлением коррекционной работы необходимо всесторонне глубокое обследование уровня психического развития ребенка, составление заключения;

- разработка программы индивидуальной, групповой или смешанной форм коррекционной работы; подготовка методического материала и отработка отдельных процедур и методик;
- проведение коррекционных мероприятий по нормативно-одобряемому «правильному» образцу.

На II этапе уже более опытный специалист может позволить себе некоторые отступления:

- 1) появляется общая идея коррекционной работы «по-своему», т.е. творческая переработка и модификация уже имеющихся процедур; либо принципиальный новый подход в работе с уже «знакомыми проблемами»;
- 2) проба и освоение отдельных действий по-новому;
- 3) постепенное проектирование и освоение всей деятельности по-новому, т.е.
- 4) формирование индивидуального стиля профессиональной деятельности.

Можно обозначить **профессионально важные качества психолога**, работающего с детьми:

- профессиональный психолог в своей деятельности опирается на актуальный уровень развития и потенциальные возможности ребенка, опираясь на позитивный прогноз дальнейшего развития;
- устанавливает доверительные отношения, как с самим ребенком, так и с его ближайшим окружением на основе безоценочных суждений и принятия ребенка и ситуации его развития такой, какая она есть;
- дает конструктивную обратную связь;
- рефлексивует свои теоретические знания и методическую оснащенность своей практической деятельности (необходимая теоретическая база, методики, индивидуальные карты детей, стимульный материал к коррекционным и диагностическим процедурам и т.д.);
- понимает сложность исследования индивидуально-психологических и психических особенностей ребенка, осознает невозможность многомерного их описания в рамках одной концепции;
- рефлексивует содержание получаемой психологической информации и хранит профессиональные тайны;
- на основе анализа поступившего социального заказа («первичной жалобы») формулирует для себя стратегическую задачу и тактику дальнейшей работы; разрабатывает программу работы;
- интерпретируя полученные результаты коррекционной работы, психолог видит причины, закономерности, условия перехода к более высокому уровню развития данного ребенка;
- при квалификации и анализе данных соотносит результаты с возрастным, школьным (социокультурным) и индивидуальным нормативами; формулирует свое заключение;
- психолог сотрудничает с другими специалистами, с родителями и учителями;

- реально оценивает свои возможности и границы компетентности;
- уважает достоинство ребенка и т.д.

Осуществляя психокоррекционные мероприятия, психолог непосредственно взаимодействует с учителями. Т. С. Леви в своем исследовании попыталась выявить условия эффективного взаимодействия психолога и педагога. Такого взаимодействия, когда психолог чувствует свою востребованность и реализацию своих рекомендаций педагогом на практике, педагог – реальную помощь от психолога.

3 условия установления эффективных взаимоотношений между психологом и педагогом:

1. принятие психолога педагогами на эмоциональном уровне; это условие обеспечивается рядом факторов: определенной профессионально-личностной позицией психолога, которая включает высокий уровень самопринятия, способность принимать реальность такой, какая она есть; установку на взаимодействие с педагогами, установку на субъект-субъектные отношения, высокий уровень коммуникативных навыков, обеспечивающих трансляцию внутренней позиции психолога окружающим людям;
2. создание программы работы, т.е. определение содержания деятельности и требуемый профессиональный уровень психолога в конкретном образовательном учреждении; знание своих функциональных прав и обязанностей;
3. проведение психологом системы работы по формированию запроса на свою деятельность со стороны педагогического коллектива; это, прежде всего, согласованность с педагогами по поводу реализации программы своей деятельности, освещение круга проблем, входящих в его компетентность и т.д.⁹

Г. Маттес выделяет **коррекционные меры**, которые психолог может рекомендовать учителю для использования в учебном процессе:

- устранение таких пробелов в знаниях, которые препятствуют дальнейшему усвоению предмета, помощь и контроль при их устранении;
- передача школьникам полноценных основ ориентации в учебном предмете (учитель учит школьников искать подходы к решению проблем, показывает, как пользоваться вспомогательными средствами, как выделять существенную информацию из текста, как осмысленно запоминать учебный материал и многое другое);
- создание условий для переживания школьниками успеха (применение разнообразных форм оценки);
- упражнение и закрепление отдельных навыков в учении и поведении;
- вычленение сфер деятельности, в ходе выполнения которых ученик может проявлять инициативу и таким путем заслужить признание в классе и др.

⁹ Леви, Т. К. К вопросу о взаимодействии психолога и педагогического коллектива / Т. К. Леви // Журнал практического психолога. - 1997. - № 1. – С. 5 - 8.

Психолого-педагогическая коррекция осуществляется с опорой на определенные **психологические механизмы**: проективный, рефлексивный, релаксационный, регуляционный, идентификационный и др. **Коррекционные средства**: изобразительно-графические, музыкально-ритмические, двигательно-экспрессивные, предметно-манипуляционные, вербально-коммуникативные. Таким образом, коррекция замеченных у ребенка отклонений осуществляется на занятиях с использованием наглядных средств обучения, опорой на практические действия; конструирование, лепка, рисование, специальные уроки ритмики, физкультуры, музыки, разнообразные игры. На них в доступных для детей формах происходит обучение планированию своих действий, самоконтролю, оценке получаемых результатов, подчинение поведения общим правилам, развитие мышления и речи, произвольных движений и т.д. Сочетание и чередование направленности коррекционных средств и приемов, опосредованных специфическим психологическим механизмом, даст возможность психологу обоснованно выстроить деятельность, адекватную возрастным особенностям ребенка.

Таким образом, осуществление психолого-педагогических коррекционных мероприятий возможно при условии профессиональной подготовленности, высокого уровня личностного развития, творческой активности психолога.

3.10. Коррекционно-развивающие игры

Игровая коррекция – это онтогенетически ориентированный метод коррекционного воздействия на психические структуры ребенка с использованием игровой формы для исправления особенностей развития и формирования психологических новообразований.

Психологические механизмы коррекционного воздействия игры:

1. Моделирование системы социальных отношений в наглядно-действенной форме («ребенок - ребенок», «ребенок - другие дети», «ребенок - родители», «ребенок-учитель» и т.д.) в атмосфере безусловного принятия, эмоционального сопереживания, психологической безопасности.

2. Преодоление познавательного и личностного эгоцентризма; способность к децентрации, эмпатии; стремление к сотрудничеству; учет других точек зрения с осознанием собственной позиции.

3. Организация поэтапной отработки в игре новых, более адекватных способов ориентировки ребенка в проблемных ситуациях, их интерпретация и усвоение.

4. Осознание смысла проблемной ситуации, формирование ее новых значений.

5. Формирование способности ребенка к произвольной регуляции деятельности на основе подчинения поведения системе правил, регулирующих выполнение роли.

6. Развитие воображения, благодаря которому ребенок осуществляет действия в умственном плане в условной игровой ситуации.

7. Диформирование ориентировки в пространстве как условия успешного познания и активного преобразования действительности.

8. Развитие познавательной сферы ребенка (наглядно-образного мышления, владение действием замещения, умение различать реальный и условный планы действия и т.д.).

Так как характер деятельности ребенка с возрастом изменяется, то на каждой возрастной ступени доминирующее значение в усвоении нового опыта в психическом развитии ребенка приобретает определенный вид «ведущей деятельности» (А. Н. Леонтьев). Игровой метод используется в коррекционной работе с детьми разных возрастов, но меняется содержание игры в зависимости от специфики той деятельности, овладение которой является особенно актуальным для определенного этапа психического развития ребенка.

Ведущим видом деятельности в **дошкольном детстве** является игра. Для дошкольников первостепенное значение приобретает **процессуальная сторона игры**, поэтому психолог, осуществляющий коррекционную работу, задает правила игры, предлагает определенный сюжет, распределяет роли, приближенные к реальной жизненной ситуации ребенка. В процессе игры, с учетом целей коррекции, психолог может изменять игровую ситуацию. Однако коррекционный эффект достигается в большей степени от недирективности игрового подхода и свободой в самовыражении ребенка, а также от самого процесса игриания.

Ребенок дошкольного возраста еще не способен самостоятельно заявлять о своих проблемах. Психолог, проявляя собственную активность и наблюдая за игровой деятельностью детей, может констатировать отставания в развитии, особенности поведения, типы реагирования в игровых ситуациях (неумение принять игровую роль, т.е. действовать в воображаемом плане; не следование правилам игры; проявления агрессивности и т.д.). При обнаружении каких-либо отклонений в развитии психолог должен учитывать ту особенность, что ребенок дошкольного возраста не может осознанно поставить перед собой цель избавиться от своих психологических проблем и нарушений. Психолог, используя игру, может не только мотивировать ребенка к сотрудничеству, но и осуществлять коррекционные воздействия. Отсутствие рефлексии у детей вызывает необходимость работать «здесь и теперь» с переживаниями ребенка и делать акцент на немедленном закреплении тех позитивных процессов, которые появились в коррекционной работе. Это закрепление можно осуществлять также с помощью игры.

Игра «В магазине зеркал».

Цель: развитие наблюдательности, внимания, памяти. Создание положительного эмоционального фона. Повышение чувства уверенности, а также умения подчиняться требованию одного.

Ход игры. В магазине стояло много больших зеркал. Туда вошел человек, на плече у него была обезьянка (выбирается заранее). Она увидела себя в зеркалах (зеркала – дети) и подумала, что это другие обезьянки. Стала корчить им рожицы. Обезьянки ответили ей

тем же. Она погрозила им кулаком, и ей из зеркал погрозили, она топнула ногой, и все обезьянки топнули ногами. Что ни делала обезьянка, все остальные в точности повторяли ее движения¹⁰.

Использование игрового метода в работе с психологическими проблемами младших школьников (ведущая деятельность – учебная) заключается в следующем. Опираясь на принцип «нормативности» в осуществлении коррекционных мероприятий, психолог должен определить уровень сформированности тех психических новообразований ребенка, которые выступают предпосылками дальнейшего успешного овладения учебной деятельностью (умение действовать по образцу, пространственная ориентация, наглядно-образное мышление, произвольность поведения, умение действовать в воображаемом плане и т.д.). Если эти новообразования недостаточно развиты, то это может привести в дальнейшем к возникновению ряда трудностей и отставанию в учебной деятельности. По мнению Т. Ю. Андрущенко и Н. В. Карабековой, на начальном этапе обучения необходимо создавать такие психологические условия, которые позволят органично сочетать элементы игровой и учебной деятельности – «**комплементарная деятельность**», т.е. игровой по форме, но учебной по своей направленности. Такого рода деятельность предполагает осуществление коррекционной работы в двух направлениях:

1. доформирование основных психических новообразований дошкольного возраста;

2. формирование психологического потенциала для овладения новой учебной деятельностью – актуальных новообразований [3].

Игра ребенка строится взрослым в соответствии с её структурой, т.е. принятие условной вымышленной игровой ситуации – игровые мотивы, игровые задачи, игровые роли. Взрослый в свою очередь вводит в игру элементы учебной деятельности: рефлексивная оценка себя как субъекта деятельности – оценка каждого этапа, где он находится в момент игры. Освоив игровые действия, ребенок на заключительном этапе игры идет на изменение принятой ранее позиции обучаемого (взрослый выступал как носитель образца действия) и принимает позицию ведущего, организатора игры и учебного общения.

Коррекционная игра предполагает 4 этапа:

1. Ориентировочно - обучающий этап. На этом этапе взрослый ориентирует ребенка в содержании игры, знакомит его со всеми обязательными этапами будущих игровых действий. Специально выделяется момент знакомства со «шкалой роста» - ребенок видит перспективу освоения игры.

2. Этап освоения правил. Он связан с самостоятельным выполнением ребенком игровых действий, состоит из начального и продвинутого этапов освоения. На начальном этапе, как правило, обнаруживаются испытываемые

¹⁰ Овчарова, Р. В. Практическая психология в начальной школе / Р. В. Овчарова. – М., 1996. – С. 129 – 144.

ребенком трудности в выполнении действий как в умственном, так и в практическом плане. Здесь же актуализируется необходимая мотивация усвоения правил действия.

3. Этап совместных форм деятельности. На этом этапе происходит обмен ролями сначала между взрослым и ребенком, а потом между детьми. Ребенок самостоятельно программирует деятельность партнера и свою, осуществляет коррекцию и контроль выполнения действий партнера по игре.

4. Этап рефлексии своих достижений. Здесь анализируется сформированность выполнения игровых действий на каждом занятии: уровень их самостоятельного моделирования, исполнения и контроля; обсуждаются смысл, значение приобретенного в игре нового опыта; фиксируется новая психологическая позиция ребенка – субъекта присвоения учебно - игрового опыта (Т. Ю. Андрущенко, Н. В. Карабекова).

В соответствии с вышеописанной структурой игровые занятия проводятся индивидуально на начальных этапах, а на заключительных этапах – в паре со сверстником.

Игра «Поиск клада».

Цель: формирование навыков моделирования, исполнения и контроля, новой психологической позиции – субъекта присвоения учебно-игрового опыта.

Ход. На **первом этапе** игры («Подготовка к поиску клада») взрослый вместе с ребенком определяет пространственные признаки на таких реальных предметах, как шкаф, окно и др. (верх, низ, правая и левая стороны, соответствующие углы). Затем взрослый вместе с ребенком определяет и обозначает пространственные признаки листа.

Собственно игра начинается на **втором этапе** («Поиск клада»). Здесь взрослый создает ситуацию: распределяет роли (взрослый – «путеводитель», ребенок – «кладоискатель»), знакомит ребенка с игровыми правилами (выполнение команд «кладоискателя»), вводит игровое употребление предметов (лист бумаги – карта). Взрослый предлагает ребенку выполнить подобное задание из 2-3 ходов, где выявляется понимание правил и в случае необходимости осуществляется коррекция действий, а затем 2-3- задания с различным количеством ходов в зависимости от исходного уровня готовности ребенка. Во всех случаях ребенок «докладывает путеводителю» о выполнении каждого хода.

Обычно первые задания обнаруживают необходимость введения дополнительного обучающего упражнения «Молчаливая карта заговорила». После него предлагаются более сложные, например, выполнение сразу целого ряда ходов, когда ребенку необходимо сообщить координаты конечного пункта движения.

На **третьем этапе** («Вознаграждение») происходит обмен ролями между взрослым и ребенком: ребенок составляет задания для взрослого. Затем ученик выбирает товарища по игре и в присутствии взрослого знакомит его с правилами и самостоятельно организывает обучение в игровом процессе.

На **четвертом этапе** («Трудные задания») взрослый обучает ребенка составлению знакового письма. Здесь ребенок уже выполняет письменные команды взрослого – «путеводителя», после чего, приняв его роль, составляет свое письмо для взрослого – «кладоискателя». Далее в игру можно включать других детей.

Таким образом, смысл игры для ребенка младшего школьного возраста состоит в правильном выполнении команд в пределах условно выделенного периода, приобретении умения давать словесный отчет о выполняемых действиях, принятии роли и умения управлять игровой ситуацией, рефлексии присвоения нового учебно-игрового опыта.

В подростковом возрасте (ведущая деятельность – интимно-личностное общение со сверстниками) игровой метод обычно используется в тренингах разной направленности. Подростки в играх моделируют свое будущее, обыгрывают и рефлексиируют различные личностные «обличия», проживают в психологически защищенной, комфортной обстановке то, что чуть позже им придется пережить в реальной жизни, учатся вербализовать свои переживания, принимать переживания других и т.д. Игры для подростков: сценки-этюды, игры – «эмоциональная гимнастика», изобразительные игры, сюжетно-ролевые игры и др. Игры проводятся в группе детей, в парах, тройках, четверках.

Сюжетно-ролевая игра «У дверей девушки».

Цель – отработка умения устанавливать позитивный контакт с лицом противоположного пола, повышение коммуникативной компетентности.

Ход игры. Из двух-трех стульев выстраивается импровизированная стена с дверью. По одну сторону виртуальная квартира, по другую – лестничная клетка. Из группы выбираются два добровольца – юноша и девушка. Они и сами могут выбрать друг друга в ответ на инструкцию: «Выберите того, с кем вам будет интересно играть в небольшой сценке». Психолог рассказывает суть ситуации: «Девушка сегодня одна дома, родители куда-то уехали. Зная это, к ней решил зайти парень, который равнодушен к ней. В то же время она еще не решила, нужен ли ей этот парень. Важно, что парень не решился позвонить девушке заранее и пришел к ней внезапно».

Юноша на ушко получает от психолога дополнительную инструкцию: «Попробуй, несмотря ни на что, убедить девушку впустить тебя в квартиру». Девушка получает от психолога на ушко противоположную инструкцию: «Сыграй роль, где девушка не пускает парня в дом. Найди причину – сейчас кто-то придет, ты приболела, ты занята, что-то другое, но не пускай парня к себе домой».

Число возможных вариантов этой ситуации чрезвычайно велико¹¹.

Таким образом, игровые методы коррекционной работы используются психологом довольно часто в работе с детьми, однако необходимо помнить о целях их применения, специфики содержания игр для детей разных возрастных групп и об особенностях этапа коррекционной работы.

3.11. Коррекционное игровое взаимообучение в «тройках»

Один из вариантов использования игрового метода с элементами учебной деятельности является метод игрового взаимообучения в «тройках» через Другого (Э. А. Колидзе) с опорой на основные положения концепции субъектности личности В. А. Петровского в контексте деятельностной парадигмы отечественной психологии.

Исходные положения концепции субъектности личности заключаются в понятии «неадаптивная активность». Неадаптивное поведение субъекта, по мнению В. А. Петровского, реализуется в его личностных проявлениях – в его жизнедеятельности, деятельности, общении и самосознании. Оно является итогом рассогласования между целью и результатом активности действующего субъекта. С целью устранения этого рассогласования субъекту

¹¹ Лидерс, А. Г. Психологический тренинг с подростками / А. Г. Лидерс. – М., 2001. – С. 103 - 104.

необходимо выйти за пределы заданной ситуации, то есть сначала принять требования этой ситуации, а затем преодолеть их, проявив “надситуативную активность”. Взрослый, используя метод игрового взаимообучения “в тройках”, создает психологические условия, где дети становятся активными субъектами своей деятельности. Проявляя свою субъектность – первопричинность, особую активность, присущую изначально и несводимую к заданности, – ребенок выступает “свободной, целостной, развивающейся личностью” (В. А. Петровский). Теоретические положения данной концепции мы попытались использовать в обосновании игрового взаимообучения «в тройках» как метода психолого-педагогической коррекции.

Модель коррекционного игрового взаимообучения «в тройках» опирается на следующие основные принципы: 1. Принцип личностно-ориентированного подхода к обучению, развитию и коррекции (И. С. Якиманская, В. А. Петровский и др.). 2. Принцип коррекции развития личности ребенка как целостной психологической структуры (С. Л. Рубинштейн, Л. И. Божович, О. А. Матвеева, Е. А. Львова и др.). 3. Принцип “комплементарной” деятельности, сочетающей элементы игровой и учебной (Т. Ю. Андрущенко, Н. В. Карабекова). 4. Принцип организации сотрудничества нескольких детей (Г. А. Цукерман). 5. Принцип подхода к каждому ребенку как к одаренному (И. В. Дубровина). 6. Принцип «кольца самоподражания» с использованием методов виртуальной, отраженной и возвращенной субъектностей (В. А. Петровский).

Суть коррекционной работы, опирающейся на указанные методологические принципы, заключается в создании психологических условий для реализации субъектных проявлений детей. В процессе игрового взаимообучения «в тройках» возникают и формируются специфические качества субъектности – рефлексия и самополагание. Создается мотивация, формируется познавательный интерес, ценностный и инструментальный аспекты обучения и коррекции начинают составлять единое целое (развивается логическое мышление через построение категориального образа мира, коррекция отставаний в развитии мыслительных операций через формирование творческого мышления, развитие произвольного поведения через коррекцию операций целеполагания, контроля и оценки и т.д.).

Игровое взаимообучение «в тройках» предполагает выполнения заданий с исполнением разных ролей – позиций. Это могут быть роли Учителя, Ученика, Эксперта. Распределение разностатусных игровых ролей, их взаимозаменяемость, позволяет корректировать поведенческие и личностные особенности участвующих во взаимообучении детей. Один ребенок занимает позицию обучающего, другой – обучаемого, третий оценивает и подводит итоги очередного этапа игры. Затем происходит смена ролей пока каждый ребенок несколько раз побывает в одной и той же позиции. Понятия «виртуальная», «отраженная» и «возвращенная» субъектности – это проявления особой первопричинной активности ребенка, не сводимой к заданности и присущей ему и никому другому. Эти

взаимопроникновения субъектностей детей можно наблюдать в феномене «кольца самоподражания». В игровой деятельности виртуальная субъектность ребенка проявляется в его устремлении стать субъектом своей деятельности, в попытке организовать условия перехода от бездействия к реальной активности, осознания того, что «я смогу». Эта активность подразумевает проявления самостоятельности, поиска решения как действовать, построение замысла своего действия. В данном моменте происходит коррекция самооценки ребенка, развивается образное мышление, произвольность поведения, формируется новая позиция субъекта деятельности. Методом отраженной субъектности как описывает В. А. Петровский очерчивается «инобытие» Субъекта в значимом Другом («Делай, как Я!»). Возвращенная субъектность – это субъектность, наполненная новыми смыслами и способами действий, пройдя через сферы существования субъектностей других детей и преобразованная ими своими личностными вкладами («Мне вернулся мой способ действия, но преобразованный, благодаря Другим»).

Е. Г. Алексеенкова раскрывает структуру процесса надситуативного решения задачи:

1. Мотивационный компонент (интеллектуальная инициатива).
2. Интуитивное или сознательное выделение скрытого или явного (реалистического) свойства предмета, некоторого избыточного элемента ситуации, который станет смысловым центром новой ситуации.
3. Мысленное «схватывание» образа будущей ситуации, прослеживание действия выделенного свойства.
4. Рациональное, логическое объяснение ситуации¹².

Решающую роль в этом процессе играет интуитивное усмотрение нужного свойства предмета (сочетание образного и логического компонента мышления). Для решения задачи ребенку необходимо выделить наиболее специфическое (реалистическое) свойство предмета, т.е. действовать, вполне логически обосновано. В тоже время ребенок представляет именно образ будущей ситуации, и решение воспринимает как озарение (анализ через синтез), включая выделенные им свойства в контекст новой ситуации, тем самым, выходя за рамки исходной.

Многие психологи подчеркивают важность развития творческого потенциала детей для создания условий полноценного гармоничного психического и личностного развития на каждом возрастном этапе. Если ребенок способен выйти за пределы непосредственно данного, путем преобразования свидетельствует о личностном развитии, поэтому коррекция отдельных психических структур будет осуществляться более эффективно.

¹² Алексеенкова, Е. Г. Условия и механизмы порождения надситуативных решений в творческом процессе у дошкольников / Е. Г. Алексеенкова // Психолог в детском саду. - 2000. - № 2 - 3. – С. 48 - 68.

3.12. Групповой коррекционно-развивающий тренинг

Групповой коррекционно-развивающий тренинг – это способ формирования поддерживающей и контролируемой среды, в которой возможна коррекция неверно сложившихся функций и навыков, необходимых для успешной учебной деятельности (О. А. Матвеева, Е. А. Львова.). Использование метода психологического тренинга в коррекционной работе с детьми предполагает доформирование и исправление неправильно сложившихся психических функций, создание психологических условий для личностного роста каждого ребенка. Тренинговая среда позволяет формировать в ситуации успеха адекватную самооценку и мотивацию развития, т.е. приобретать опыт успешной деятельности, оценивать свои поступки, достижения и самому выбирать способы своих действий, учиться сотрудничеству с другими детьми в атмосфере эмоциональной близости и ощущения собственной ценности и значимости и т.д. Тренинговые коррекционные занятия обычно включают работу с четырьмя основными сферами психики ребенка:

- 1.эмоционально-волевая;
- 2.мотивационно-потребностная;
- 3.когнитивная;
- 4.социально-нормативная.

Коррекционные воздействия на компоненты **эмоционально-волевой** сферы ребенка осуществляются в условиях создания ситуации успешной деятельности. С этой целью используется игровая деятельность, а также рисование, лепка, конструирование. Групповая форма работы сама по себе предусматривает коррекционный эффект, связанный с особенностями взаимодействия и сотрудничества детей. Психолог, организуя коррекционно-развивающую среду, создает и поддерживает атмосферу эмоционального принятия, снижающую страхи, тревогу и фрустрацию детей. Школьные психологи-практики О. А. Матвеева и Е. А. Львова предлагают следующую процедуру создания ситуации успеха. Игровая ситуация – «Силы ума». На первом занятии психолог объявляет, что все дети без исключения богато одарены от природы. Общая задача – найти в себе свои способности. Для этого детям в течение группового процесса предлагается совершить символическое путешествие внутрь себя в поисках своих способностей. Ведущий сообщает детям, что у них есть некоторые «силы ума», которым присваиваются метафорические названия, понятные детям. Психолог раздает детям эмблемы этих «сил» и предлагает выбрать те, которые, по их мнению, у них наиболее развиты. Все последующие занятия построены в форме встречи с каждой из «сил», что составляет путешествие по «силам» или своим внутренним возможностям. В ходе такой игровой работы дети, свободно обмениваясь впечатлениями, не только попадают в ситуацию успеха, но и начинают ориентироваться в собственных внутренних ресурсах. Психолог мотивирует детей на поиск внутренних возможностей развития в атмосфере эмоционального принятия. Авторы предлагают организовывать

работу в «парах» или «тройках» с опорой на принцип «здесь и теперь». Это позволяет продуктивно работать, концентрируя внимание детей на сегодняшних проблемах и новом успешном опыте. Дети, «забывая» прошлый негативный опыт осуществляют самостоятельный поиск своих возможностей изменить сложившуюся ситуацию. При этом активное внимание фиксируется не столько на самих результатах деятельности, сколько на сравнении их с предыдущими результатами самого ребенка, т.е. на произошедших изменениях. Ребенку предлагается сравнить его успех с его прошлой неудачей. Фиксация таких изменений сосредоточивает внимание детей на том, что происходит с ними сегодня и мотивирует их на более успешную деятельность в будущем.

Очень важно отслеживать изменения **мотивационно-потребностной** сферы детей в работе тренинговой группы. Для диагностики и коррекции личностных ожиданий детей в процессе тренинга предлагается на каждом этапе работы сформулировать в понятных для детей терминах свою частную личную цель. Например, «...что ты хотел бы лучше делать и в какой конкретной ситуации». Это способствует созданию личностных ожиданий детей относительно желаемых изменений и дает возможность отслеживать этапы их продвижения по шагам на каждом занятии. Фиксируя внимание на изменениях, дети наглядно видят свой успех, что создает дополнительную мотивацию к развитию.

Коррекционная тренинговая работа с **социально-нормативной** структурой психики ребенка ориентирует психолога в нескольких направлениях:

1.Формирование и коррекция правил и норм поведения, развитие коммуникативных навыков.

2.Адекватное понимание социальных ролей (ученик, учитель, родитель, ребенок) в значимых ситуациях.

3.Формирование навыков совместной деятельности, развитие способности критически воспринимать внешнюю оценку, повышение стрессоустойчивости при взаимодействии и т.д.

Дети, имеющие трудности в обучении, недоразвитие психических функций, несформированность новообразований предыдущего возрастного периода таких как «позиция школьника», произвольность поведения и др. очень часто не вписываются в ситуацию обучения. Часто они не понимают ролевых отношений учителя и ученика, не принимают школьные нормы и правила. Психолог использует игровые ситуации для усвоения детьми правил и норм поведения в школе. Это могут быть ритуалы приветствия, прощания и др. Вначале правила и нормы поведения вводятся в искусственно созданной игровой ситуации с согласия и по желанию самих детей, важную роль при этом играет «договор» о правилах поведения в группе, который зачитывается ведущим и обсуждается группой. Детям предлагается внести свои предложения, а затем, если они согласны, «подписать» договор. Работая в малых группах, дети обмениваются ролями. В процессе игр по-правилам дети следуют введенным нормам и правилам общения, обмениваются

впечатлениями. Обмен информацией связан с развитием навыков формулировать собственное мнение и умением слушать другого в условиях эмоционального принятия и взаимного доверия, «...формулирование собственного мнения тренируется в групповом обсуждении результатов тренинговой деятельности или событий, происходящих в жизни детей в школе и дома» [там же, с. 53]. Каждый ребенок учится открыто выражать свои эмоции, формировать свое отношение к происходящему, рассказывать о своих переживаниях, предлагать собственное видение ситуации и т.д. Способность слушать другого формируется при групповых совместных обсуждениях, когда психолог спрашивает одного участника о том, что думает другой и как это можно сравнить с его собственным мнением, а также, используя различные игровые ситуации и задания. Например, повышая коммуникативную компетентность, дети, развивают способность к успешной совместной деятельности. С этой целью можно организовывать работу в «парах», «тройках» или в виде соревнования в командах, обмениваясь успешными стратегиями и опытом, оценивая свой вклад и вклад другого в общем деле.

Развитие и коррекция **КОГНИТИВНЫХ** процессов связано с решением следующих задач в процессе тренинговой работы:

1. Развитие высших психических функций (внимание, память, мышление, речь).

2. Развитие вербального и невербального интеллекта как предпосылки формирования эффективных навыков и стратегий учебной деятельности.

3. Формирование ориентировочной основы деятельности.

Для развития высших психических функций в групповом процессе используются методы когнитивного тренинга – задания на развитие памяти, внимания, способности решать вербально-логические задачи и т.д. Особая роль отводится развитию речи с помощью речевых игр и проговаривания всех элементов деятельности, использование метафор и медитативных упражнений в процессе групповой работы с последующим обсуждением.

Формирование ориентировочной основы деятельности включает развитие способностей ребенка к анализу проблемной ситуации, прогнозированию, целеполаганию, выбору программы и средств достижения цели, реализации этой программы и оценке полученного результата. Эта цель достигается за счет фиксации внимания детей на каждом элементе ориентировочной основы деятельности при выполнении любой поставленной перед ними задачи (обсуждение смысла задачи, основных элементов условия задачи и возможных способов ее решения, итоговое обсуждение использованных способов решения и получения результатов и т.д.). Важное значение имеет развитие интеллектуальной рефлексии детей. Психолог акцентирует внимание ребенка на неверно сформированном навыке на начальном этапе развертывания процесса формирования, проговаривая с ребенком (или группой) верную последовательность действий. Интеллектуальная рефлексия используется как условие перехода от непосредственных форм поведения к опосредованным формам организации

поведения и управления ими, т.е. выступает условием формирования произвольности.

Коррекционно-развивающий тренинг проводится с группами детей с разницей в возрасте не более трех лет со сходными проблемами. Перед проведением тренинговых занятий проводится предварительное диагностическое обследование с целью качественного анализа полученных результатов и выявления причин тех или иных отклонений, недоразвитий или дезадаптации для комплектования тренинговых групп. Анализируется актуальный уровень развития каждого ребенка, собирается информация об условиях жизни в семье и школе. Решается вопрос о целесообразности включения каждого ребенка в группу с учетом всех выявленных факторов. Проведение тренинговых занятий предполагает четко сформулированные цели и задачи с учетом специфики комплектования группы, определяется примерное содержание тренинговых занятий, четко планируются средства промежуточного контроля полученных результатов. При этом устанавливается связь предлагаемых детям заданий с их проблемами и трудностями в реальных ситуациях обучения и общения. Результаты итогового обследования сообщаются детям как объективная оценка их новых возможностей. Перенос навыков успешной деятельности в реальную ситуацию ребенка осуществляется «...за счет формирования у него мотива развития его личности, а затем подключения к нему цели успешной деятельности»[42, с. 58 - 59]. Вместе с ребенком проговаривается и обсуждается последовательность переноса сформированных навыков реальную ситуацию, формулируются новые цели его дальнейшего развития. Проведение коррекционного тренинга предполагает обязательное сотрудничество с учителями и родителями, получения от них обратной связи об успехах ребенка. Они не только информируют психолога об особенностях взаимодействия с ребенком, социокультурных условиях его развития, но и принимают активное участие в формировании психологической среды дальнейшего гармоничного общения и развития ребенка в домашних условиях и в условиях учебной деятельности. Совместно с психологом воспитывающие взрослые ищут возможные пути выхода ребенка из кризисного состояния, обсуждаются возможные способы реализации новых целей и форм эффективной помощи детям в их дальнейшем развитии.

3.13. Коррекционная сказка

Сказкокоррекция – один из методов работы с детьми, использующий сказочную форму для психологического воздействия на отдельные структуры психики ребенка с целью исправления неправильно сформированных функций, позитивного изменения поведения, развития самосознания, совершенствования взаимодействий с окружающим миром. Этот метод позволяет решать ряд проблем у детей дошкольного, младшего школьного и других возрастов.

Использование психологом этого метода в коррекционной работе с детьми помогает создать дополнительную мотивацию и снизить естественное сопротивление. Привлекательность сказок для детей в том:

- события в ней логичны, естественны; это позволяет ребенку усваивать существующие в мире причинно-следственные связи;
- подходит детям разных интеллектуальных способностей; не предполагает долгих разъяснений задания;
- работа со сказочным сюжетом предполагает личностный рост ребенка, т.к. идентифицируясь с собирательным сказочным образом, ребенок учится разрешать «несказочные» проблемные ситуации;
- ореол тайны и волшебства, интригующий сюжет позволяют активно воспринимать и усваивать информацию, содержащуюся в сказке.

Сказки разделяются на традиционные (народные) и авторские. Народные сказки делятся на бытовые, сказки-загадки, сказки-басни, притчи-сказки, сказки о животных, мифологические сюжеты, волшебные сказки и др.

И. В. Вачков проанализировав психологические механизмы воздействия сказок, выделяет следующие:

1. Сказка – это символическое отражение древних ритуалов, важнейшим из которых выступала инициация – освещение перехода от детства к взрослости. Преодолевая трудности, герой получает возможность изменения – перехода на иной качественный уровень, что дарует сказке счастливый финал. Для ребенка – это качественный переход на другую степень развития самосознания.

2. Сказки описывают глубинный опыт проживания эмоциональных кризисов, характерных для развивающегося человека. Воздействуя на бессознательном уровне, сказки включают адекватные механизмы защиты «Я», в частности адаптационные механизмы, помогающие преодолеть стресс.

3. Воспроизводя кризисные жизненные ситуации, сказка учит ребенка продуктивно переживать негативные эмоции и обращаться с ними, направляя, проецируя в конкретные сказочные образы. Это позволяет поддерживать необходимую дистанцию по отношению к негативным эмоциям и сохранять психическую целостность.

4. Образы сказки не только проецируются на реальную жизненную ситуацию слушателя и воспроизводят в метафорической форме моральные нормы и принципы взаимоотношений между людьми, но и включают глубинные механизмы бессознательного за счет непривычных для разума архетипических элементов и т.д. [13].

Технологии работы со сказками разработаны довольно хорошо. Основные приемы коррекционной работы со сказкой: использование сказки как метафоры (тексты и образы сказок вызывают свободные ассоциации, которые могут быть обсуждены с ребёнком); анализ сказок (обсуждение поведения и мотивов действий персонажа); рисование по мотивам сказок; проигрывание эпизодов сказок (постановка сказок для эмоционального прочувствования с помощью кукол значимых ситуаций); пересказывание сказок от разных лиц, переписывание и дописывание сказок; использование

сказки как притчи-нравоучения (подсказка с помощью метафоры варианта разрешения ситуации); сочинение сказок.

В своей работе Е. Л. Доценко выделяет следующие элементы анализа сказки: тема, персонажи, герой, отношения между персонажами и героем, трудности, средства преодоления трудностей, недостающие ресурсы, имеющиеся ресурсы.

Таблица 3

Элементы анализа психокоррекционной сказки (Е. Л. Доценко)

Элементы анализа сказки	Психологическая характеристика элемента анализа сказки
Тема	– то, о чем сюжет, на чем строится интрига действия; толкуется как значимая сфера жизни ребенка (семейные сцены, сильные конфликты и т.д.).
Персонажи	– круг основных действующих лиц, их характеристики (значимые люди, либо субличности, либо персонификации внутренних устремлений и т.д.).
Герой	– персонаж, с которым идентифицируется рассказчик или участники совместной работы со сказкой (образы Я, самоотношение и т.д.).
Отношения между персонажами и героем	– типы взаимоотношений (сотрудничество, соперничество, забота, преследования и т.д.) толкуются как преобладающие в жизни ребенка отношения, либо как желаемые образы отношений.
Типичные события	– то, что составляет фабулу сказки (например, создание определенных условий жизни).
Трудности (проблемы, затруднения)	– типичные, важные (эмоционально нарушенные) проблемы, с которыми сталкивается ребенок. Необходимо понять, откуда, от кого и какие именно проблемы приходят, для кого именно создаются трудности.
Типичные средства преодоления возникающих трудностей	- уход, нападение, обман, открытость, контроль себя, управление другим, борьба, договор и т.д.
Недостающие ресурсы	– то, чего не хватает для преодоления трудностей, решения проблем, их качество (смелость, честность, активность, сила, выносливость, ответственность и т.д.). Толкуются как реально недостающие в жизни клиента ресурсы – внутренние (личностные качества и способности) и внешние (физические или социальные условия, жизненные опоры и т.д.).
Имеющиеся ресурсы	- их качество, доступность, мощность. Необходимо выяснить, насколько на них можно опираться в коррекционной работе. Возможно, какие-то ресурсы требуют дополнительного развития.

Е.Л.Доценко предлагает следующую схему коррекционной работы методом сказки.

1 этап работы – проектируется сказочное пространство, в котором находится проблемная область: вводятся необходимые по типу и количеству

персонажи, определяются отношения между ними, обеспечиваем идентификацию с одним из персонажей, предугадываются возможные проекции.

2 этап – рассказывая (возможно, сочиняя) эту сказку, следим за эмоциональными реакциями ребенка, его чувствами. Можно попросить ребенка сочинить свою часть сказки, чтобы точнее настроиться. Либо «растянуть» сюжет, чтобы он вчувствовался в него, начал жить событиями сказки.

3 этап – усиленными для ребенка дозами вводим затруднения, даем ему возможность действовать (продолжить сказку) в созданной нами проблемной ситуации. Здесь будет необходима внутренняя готовность ребенка ее решить.

4 этап – если ребенок не способен решить сказочную проблему (что свидетельствует о хорошей настройке на проблему), вносим такие изменения в сказочное пространство, которые помогают найти необходимый для решения проблемы ресурс (это могут быть дополнительные персонажи, видоизменение условий и т.п.).

5 этап – постепенно усложняем проблемы, а необходимые (недостающие) ресурсы вводим так, чтобы главному герою приходилось все делать самому. Важно следить, чтобы у ребенка действительно возникало искомое ресурсное состояние.

6 этап – закрепляем способность самостоятельно справляться с затруднениями, решать возникающие проблемы (даем домашние задания по смысловому рисунку схожие со сказочными).

Таким образом, отличительными особенностями коррекционной сказки являются:

1. В коррекционной сказке события, происходящие с героем (героями) похожи на реальные ситуации из жизни детей;
2. Ребенок через сказку имеет возможность осознать свои собственные переживания, отдельные психологические характеристики;
3. Альтернативные модели поведения, понятые благодаря сказке, помогают ребенку увидеть разные грани возникающих ситуаций и варианты выхода из них.

Вопросы для самопроверки:

1. Расскажите в чем отличие психолого-педагогической коррекции от психотерапии, консультирования и обучения.
2. Назовите основоположников психолого-педагогической коррекционной работы.
3. Опишите основные идеи и принципиальные воззрения отечественных психологов на принципы организации психолого-педагогической коррекционной практики.

4. Сформулируйте основополагающие цели психолого-педагогической коррекционной работы в русле деятельностной парадигмы отечественной психологии.
5. Перечислите основные направления и задачи психолого-педагогической коррекционной работы.
6. Дайте определение психолого-педагогической коррекционной работы.
7. Перечислите требования, предъявляемые к психологу, осуществляющему психологическую коррекцию.
8. Какие виды психолого-педагогической коррекции существуют, каково их содержание?
9. Назовите основные требования к составлению психолого-педагогических коррекционных программ.
10. Опишите специфику коррекционной работы психолога с группой детей, в каких случаях она целесообразна.
11. Сформулируйте правила поведения психолога в педагогическом коллективе.
12. Перечислите основную документацию для отчетности по проведенной психолого-педагогической коррекционной работе.
13. Расскажите о специфике работы психолога с детьми дошкольного возраста.
14. Дайте определение игровой психокоррекции.
15. Поясните понятие «комплементарная деятельность» применительно к психолого-педагогической коррекции.
16. Перечислите психологические механизмы коррекционного воздействия игры.
17. Раскройте механизм «кольца самоподражания» в коррекционном взаимообучении в «тройках».
18. С какими сферами психики детей работает психолог в коррекционно-развивающем тренинге.
19. Дайте определение сказкокоррекции и раскройте психологические механизмы коррекционного воздействия сказок.
20. Перечислите элементы анализа и этапы работы со сказкой по Е. Л. Доценко.

Рекомендуемая литература:

1. Абрамова, Г. С. Практическая психология / Г. С. Абрамова. – М. : «Академия», 1997. – 368 с.
2. Акимова, М. К. Психологическая коррекция умственного развития школьников / М. К. Акимова, В. Т. Козлова. – М. : «Академия», 2000. – 160 с.
3. Андрущенко, Г. Ю. Коррекционные и развивающие игры для младших школьников / Г. Ю. Андрущенко, Н. В. Карабекова – Волгоград : Перемена, 1993. – 60 с.
4. Андрущенко, Г. Ю. Коррекция психического развития младшего

школьника на начальном этапе обучения / Г. Ю. Андрущенко, Н. В. Карабекова // Вопросы психологии. – 1993. - №1. - С. 47 - 53.

5. Ануфриев, А. Ф. Как преодолеть трудности в обучении детей. Психодиагностические таблицы. Психодиагностические методики. Коррекционные упражнения / А. Ф. Ануфриев, С. Н. Костромина. – М. : «Ось», 2005. – 272 с.

6. Битянова, М. Р. Адаптация ребенка в школе: диагностика, коррекция, педагогическая поддержка / М. Р. Битянова. – М. : «Пед. поиск», 1997. – 112 с.

7. Божович, Л. И. Социальная ситуация развития и движущие силы развития ребенка / Л. И. Божович // Психология личности в трудах отечественных психологов: хрестоматия под ред. Л. В. Куликова. – СПб : «Питер», 2000. – С. 160 - 166.

8. Бугрименко, Е. А. Диагностика психического развития и коррекция его неблагоприятных вариантов: методические разработки для школьного психолога / Е. А. Бугрименко, Л. А. Венгер, К. Н. Поливанова, Е. Ю. Сушкова. – М. : ВНИК «Школа», 1989. – 91 с.

9. Бурменская, Г. В. Возрастно-психологическое консультирование. Проблемы психического развития детей / Г. В. Бурменская, О. А. Карабанова, А. Г. Лидерс. – М. : изд-во Минск. Гос. у-та, 1990. – 136 с.

10. Вачков, И. В. Введение в профессию «психолог» / И. В. Вачков, И. Б. Гриншпун, Н. С. Пряжников. – Москва-Воронеж, 2002. – 464 с.

11. Вачков, И. В. Групповые методы в работе школьного психолога / И. В. Вачков. – М. : Ось-89, 2002. – 223 с.

12. Вачков, И. В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники / И. В. Вачков. – М. : «Ось», 2000. – 224 с.

13. Вачков, И. В. Сказкотерапия: Развитие самосознания через психологическую сказку / И. В. Вачков. – М. : Ось-89, 2001. – 144 с.

14. Венгер, А. Л. Психологическое консультирование и диагностика. Практическое руководство. Часть 1 / А. Л. Венгер. – М. : Генезис, 2001. – 160 с.

15. Венгер, А. Л. Психологическое консультирование и диагностика. Практическое руководство. Часть 2 / А. Л. Венгер. – М. : Генезис, 2001. – 128 с.

16. Врожцова, О. А. Музыка и игра в детской психотерапии / О. А. Врожцова. – М.: изд-во Института психотерапии, 2004. – 90 с.

17. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика Пресс, 1996. – 536 с.

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

19. Детская практическая психология: учебник / под ред. проф. Т. Д. Марцинковской. – М. : Гардарики, 2001. – 255с.

20. Детский практический психолог / под ред. О. А. Шаграевой, С. А. Козловой. – М. : «Академия», 2001. – 94 с.

21. Доценко, Е. Л. Семантическое пространство психологической

сказки / Е. Л. Доценко // Журнал практического психолога. – 2004. - № 5. – С. 35 – 50.

22. Займан, И. Н. Развитие речи и психолого-педагогическая коррекция младших школьников / И. Н. Займан // Начальная школа. – 2003. - № 6. – С. 5 - 14.

23. Иванова, Н. В. Адаптационный период в школе: смысл, значение, опыт / Н. В. Иванова, М. П. Кузнецова // Журнал практического психолога. – 1997. - № 2. – С. 6 – 13.

24. Истратова, О. Н. Справочник психолога начальной школы / О. Н. Истратова, Т. В. Эскакусто. – Ростов н/Д : «Феникс», 2004. – 448 с.

25. Колидзей, Э. А. Становление субъектности дошкольника в игровой деятельности / Э. А. Колидзей – Балашов : ИЧП «Издатель», 1997. – 152 с.

26. Кузнецова, Л. Н. Психолого-педагогическая коррекция детской агрессивности / Л. Н. Кузнецова // Начальная школа. – 1999. - №3. – С. 24 - 26.

27. Леви, Т. С. К вопросу о взаимодействии психолога и пед. коллектива / Т. С. Леви // Журнал практического психолога. – 1997. – № 1. – С. 5 - 8.

28. Леонтьев, А. Н. Лекции по общей психологии / А. Н. Леонтьев. – М. : Смысл, 2000. – 511 с.

29. Маркова, А. К. Диагностика и коррекция умственного развития в школьном и дошкольном возрасте / А. К. Маркова, А. Г. Лидерс, Е. А. Яковлева. – Петрозаводск, 1992. – 180 с.

30. Маруга, Э. В. Методология психологического исследования / Э. В. Маруга. – Балашов : изд-во БГПИ, 1998. – 64 с.

31. Матвеева, О. А. Модель коррекционно-развивающей работы с детьми в 12 лет по проблемам школьной дезадаптации / О. А. Матвеева, Е. А. Львова // Журнал практического психолога. – 1997. - № 3. – С. 47 - 64.

32. Матвеева, О. А. Некоторые примеры проведения коррекционно-развивающей работы с детьми в форме социально-психологического тренинга / О. А. Матвеева, Е. А. Львова // Журнал практического психолога. – 1997. - № 6. – С. 47 – 62.

33. Минияров, В. М. Психология семейного воспитания (диагностико-коррекционный аспект) / В. М. Минияров. – М. : изд-во МПСИ, 2000. – 256 с.

34. Овчарова, Р. В. Практическая психология в начальной школе / Р. В. Овчарова. – М. : «Сфера», 1996. – 240 с.

35. Овчинникова, Т. Н. Личность и мышление ребенка: диагностика и коррекция / Т. Н. Овчинникова. – М.: Академический проект, 2000. – 208 с.

36. Осипова, А. А. Общая психокоррекция / А. А. Осипова. – М. : «Сфера», 2000. – 509 с.

37. Процесс учения: контроль, диагностика, коррекция, оценка / Под ред. Божович Е. Д. – М. : изд-во Моск. псих. – соц. ин-т, 1999. – 224 с.

38. Прохорова, Г. Психолого-педагогическая коррекционная работа в детском саду / Г. Прохорова // Дошкольное воспитание. – 1998. - №4. – С. 45 – 52.

39. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми / Дубровина И. В., Андреева А. Д., Данилова Е. Е., Вохмянина Т. В.; Под ред. Дубровиной И. В. – М. : «Академия», 1999. – 160 с.

40. Психологическая диагностика / под ред. М. К. Акимовой, К. М. Гуревича. – СПб. : Питер, 2003. – 652 с.

41. Рогов, Е. И. Настольная книга практического психолога в образовании / Е. И. Рогов. – М. : ВЛАДОС, 1996. – 529 с.

42. Самоукина, Н. В. Игры в школе и дома: Психологические программы и коррекционные программы / Н. В. Самоукина // Центр развивающего обучения «ИНТОР». – М. : Новая школа, 1993. – 144 с.

43. Синягина, Н. Группы особого психологического внимания: современная диагностика и коррекция / Н. Синягина // Директор школы. – 2001. - № 9. – С. 49 – 56.

44. Сорокина, О. А. Коррекция недостатков учебной деятельности школьника / О. А. Сорокина // Начальная школа. – 2003. - № 8. – С. 97 – 100.

45. Турчин, А. С. Педагогическая психология / А. С. Турчин. – Иваново : изд-во Ивановский гос.ун-т. – 2000. – 105 с.

46. Хозиева, М. В. Практикум по возрастнo-психологическому консультированию / М. В. Хозиева. – М. : Академия, 2002. – 320 с.

47. Чернухина, Е. Е. Эмоциональные состояния младших школьников как объект педагогической коррекции / Е. Е. Чернухина // Начальная школа. – 2003. - № 8. – С. 108 – 110.

48. Шевченко, С. Г. Комплексный подход к диагностике, коррекции и реабилитации детей с трудностями в обучении / С. Г. Шевченко // Дефектология. – 1995. - №1. – С. 30 – 37.

49. Шилова, Т. А. Психологическая типология школьников с отставаниями в учении и отклонениями в поведении / Т. А. Шилова. – М. : изд-во ИПК и ПРНО МО, 1995. – 90 с.

50. Эльконин, Д. Б. Психическое развитие в детском возрасте / Д. Б. Эльконин // под ред. Д. И. Фельштейна. – М. : «Институт практической психологии»; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. – 205 с.

51. Яничев, П. И. Психологическая интерпретация некоторых функций волшебной сказки / П. И. Яничев // Журнал практического психолога. – 2005. - № 5 – С. 75 - 85.

РАЗДЕЛ 4. ОСНОВЫ КОНСУЛЬТАТИВНОЙ ПСИХОЛОГИИ

4.1. Понятие о консультативной психологии и психологическом консультировании

Понятие «консультативная психология» и «консультирование» различаются и имеют несколько трактовок.

Современное психологическое консультирование зародилось и развилось в русле психотерапии и научной психологии. Его возникновение связывают с 1951 г., когда на одной из конференций в США был введен термин «консультативная психология». Она возникла в ответ на потребности людей, не имеющих клинических нарушений, однако ищущих психологическую помощь и испытывающих трудности в повседневной жизни.

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

Консультирование – это совокупность процедур, направленных на помощь человеку в разрешении проблем и принятии решений относительно профессиональной карьеры, брака, семьи, совершенствования личности и межличностных отношений (*Лицензионная комиссия Ассоциации служащих и менеджеров США*).

Консультирование – это профессиональное отношение квалифицированного консультанта к клиенту, которое обычно представляется как «личность-личность», хотя иногда в нем участвуют более двух человек. Цель консультирования – помочь клиентам понять происходящее в их жизненном пространстве и осмысленно достичь поставленной цели на основе осознанного выбора при разрешении проблем эмоционального и межличностного характера» (*Бёркс, Стефлре*).

Консультирование заключается в таких нравственных действиях консультанта, при помощи которых он прилагает ответственные усилия, направленные на помощь клиенту в освоении способов поведения, которые приведут к решению проблем клиента (*Крамбольц*).

Консультирование – это способ, посредством которого один человек оказывает помощь другому, используя для этого целенаправленную беседу. Консультирование подразумевает под собой серию сессий, направленных на решение проблемы (*Ф. Бурнард*).

Консультирование – это процесс, в ходе которого два человека собираются вместе для исследования личных проблем и поиска их решений (*Ф. Бурнард*).

Консультирование – это метод поиска практических решений проблем, связанных с работой, или же проблем личного характера (*Ф. Бурнард*).

Таким образом, имеется много сходных определений, и все они включают несколько основных положений:

1. Консультирование помогает человеку выбирать и действовать по собственному усмотрению.

2. Консультирование помогает обучаться новому поведению.

3. Консультирование способствует развитию личности.

4. В консультировании акцентируется ответственность клиента, т. е. признается, что независимый, ответственный индивид способен в соответствующих обстоятельствах принимать самостоятельные решения, а консультант создает условия, которые поощряют волевое поведение клиента.

5. Сердцевиной консультирования является «консультативное взаимодействие» между клиентом и консультантом, основанное на философии «клиент-центрированной» терапии (*Р. Кочюнас*).

Основоположник клиент-центрированной терапии известный американский психотерапевт *C. Rogers* выделил *три основных принципа* этого направления:

а) каждая личность обладает безусловной ценностью и заслуживает уважения как таковая;

б) каждая личность в состоянии быть ответственной за себя;

в) каждая личность имеет право выбирать ценности и цели, принимать самостоятельные решения.

Таким образом, определение психологического консультирования охватывает стержневые установки консультанта в отношении человека вообще и клиента в частности. Консультант принимает клиента как уникального, автономного индивида, за которым признается и уважается право свободного выбора, самоопределения, право жить собственной жизнью (*Р. Кочюнас*).

Вопрос определения целей консультирования зависит от потребностей клиентов, обращающихся за психологической помощью, и теоретической ориентации самого консультанта. *Р. Джордж, Т. Кристиани (1990)* сформулировали несколько универсальных целей, которые в большей или меньшей степени упоминаются теоретиками разных школ:

1. Способствовать изменению поведения, чтобы клиент мог жить продуктивнее, испытывать удовлетворенность жизнью, несмотря на некоторые неизбежные социальные ограничения.

2. Развивать навыки преодоления трудностей при столкновении с новыми жизненными обстоятельствами и требованиями.

3. Обеспечить эффективное принятие жизненно важных решений. Существует множество дел, которым можно научиться во время консультирования: самостоятельные поступки, распределение времени и энергии, оценка последствий риска, исследование поля ценностей, в котором происходит принятие решений, оценка свойств своей личности, преодоление эмоциональных стрессов, понимание влияния установок на принятие решений и т. п.

4. Развивать умение завязывать и поддерживать межличностные отношения. Общение с людьми занимает значительную часть жизни и у многих вызывает трудности из-за низкого уровня их самоуважения или недостаточных социальных навыков. Будь то семейные конфликты взрослых или проблемы

взаимоотношения детей, следует улучшать качество жизни клиентов посредством обучения лучшему построению межличностных отношений.

5. Облегчить реализацию и повышение потенциала личности. По мнению Blocher (1966), в консультировании необходимо стремиться к максимальной свободе клиента (учитывая естественные социальные ограничения), а также к развитию способности клиента контролировать свое окружение и собственные реакции, провоцируемые окружением.

Психологическое консультирование с позиций современных психологических направлений

Цели психологического консультирования могут различаться в зависимости от теоретической позиции, которой придерживается психолог-консультант. Выделяют несколько основных направлений, использующихся в процессе психологического консультирования.

Таблица

Современные психологические направления консультативной психологии

Направление	Основные теоретические принципы	Цели консультирования
Психоаналитическое направление	Сущность человека определяется психической энергией сексуальной природы и опытом раннего детства. Основу структуры личности составляют три инстанции: ид, эго и суперэго. Поведение мотивируется агрессивными и сексуальными побуждениями. Патология возникает из-за вытесненных в детском возрасте конфликтов. Нормальное развитие основывается на своевременном чередовании стадий сексуального развития и интеграции	Перевести в сознание вытесненный в бессознательное материал; помочь клиенту воспроизвести ранний опыт и проанализировать вытесненные конфликты; реконструировать базисную личность
Адлериаанское направление	Акцентируется позитивная природа человека. Каждый человек в раннем детстве формирует уникальный стиль жизни, человек творит свою судьбу. Поведение человека мотивируется стремлением к достижению целей и социальным интересом. Жизненные трудности способствуют формированию неблагоприятного стиля жизни. Нормальное развитие личности предполагает адекватные жизненные цели	Трансформировать цели жизни клиента; помочь ему сформировать социально значимые цели и скорректировать ошибочную мотивацию посредством обретения чувства равенства с другими людьми
Терапия поведения	Человек – продукт среды и одновременно ее творец. Поведение формируется в процессе обучения. Нормальному поведению обучают посредством подкрепления и имитации. Проблемы возникают в результате плохого обучения	Исправить неадекватное поведение и обучить эффективному поведению

Рационально-эмоциональная терапия (A.Ellis)	Человек рождается со склонностью к рациональному мышлению, но одновременно и со склонностью к паралогичности. Он может становиться жертвой иррациональных идей. Жизненные проблемы возникают из-за ошибочных убеждений. В основе нормального поведения лежат рациональное мышление и своевременная коррекция принимаемых решений	Устранить "саморазрушающий" подход клиента к жизни и помочь сформировать толерантный и рациональный подход; научить применению научного метода при решении поведенческих и эмоциональных проблем
Ориентированная на клиента терапия (C.Rogers)	Акцентируется позитивная природа человека – свойственное ему врожденное стремление к самореализации. Проблемы возникают при вытеснении некоторых чувств из поля сознания и искажении оценки опыта. Основу психического здоровья составляют соответствие идеального Я реальному Я, достигаемое реализацией потенциала собственной личности, и стремление к самопознанию, уверенности в себе, спонтанности.	Создать благоприятный климат консультирования, подходящий для самоисследования и распознавания факторов, мешающих росту личности; поощрять открытость клиента опыту, уверенность в себе, спонтанность

Различия между консультированием, психотерапией и психокоррекцией

Психотерапия (или просто *терапия*) традиционно фокусируется на серьезных проблемах, связанных с психическими, внутриличностными проблемами и конфликтами. Она занимается «восстановлением адекватности» (Casey, 1996, p. 175).

Для психотерапии характерны следующие особенности (Corsini, 1995; Super, 1993):

- а) преимущественное обращение к прошлому, а не к настоящему;
- б) акцент на понимании, а не на изменении;
- в) отстраненность психотерапевта;
- г) терапевт выступает в роли эксперта (*С. Глэддинг*).

Распределение этих двух сфер психологической помощи — сложная задача, поскольку в немалом числе случаев профессионалу трудно сказать, занимается он психологическим консультированием или психотерапией (*Р. Кочюнас*). Как в консультировании, так и в психотерапии используются те же самые профессиональные навыки; требования, предъявляемые к личности клиента и психотерапевта, одинаковы; процедуры, используемые в консультировании и психотерапии, тоже подобны. Наконец, в первом и

втором случаях помощь клиенту основывается на взаимодействии между консультантом (психотерапевтом) и клиентом. Из-за трудности разделения этих двух областей некоторые практики используют понятия «психологическое консультирование» и «психотерапия» как синонимы, аргументируя свою точку зрения схожестью деятельности психотерапевта и консультанта-психолога.

Но поскольку в большинстве стран данные профессии существуют как отдельные, важно найти основания, по которым их можно было хотя бы частично разделить. Bramer и Shostrom (1982), говоря о соотношении консультирования и психотерапии, прибегают к представлению о двух полюсах континуума. На одном полюсе работа профессионала затрагивает в основном ситуационные проблемы, решаемые на уровне сознания и возникающие у клинически здоровых индивидов. Здесь расположена область консультирования. На другом полюсе — большее стремление к глубокому анализу проблем с ориентацией на бессознательные процессы, структурную перестройку личности. Здесь расположена область психотерапии. Область между полюсами принадлежит деятельности, которую можно называть как консультированием, так и психотерапией.

Gelso, Fretz (1992), Blosner (1966) выделяют специфические черты психологического консультирования, отличающие его от психотерапии:

- консультирование ориентировано на клинически здоровую личность; это люди, имеющие в повседневной жизни психологические трудности и проблемы, жалобы невротического характера, а также люди, чувствующие себя хорошо, однако ставящие перед собой цель дальнейшего развития личности;

- консультирование сориентировано на здоровые стороны личности независимо от степени нарушения; эта ориентация основана на вере, что «человек может изменяться, выбирать удовлетворяющую его жизнь, находить способы использования своих задатков, даже если они невелики из-за неадекватных установок и чувств, замедленного созревания, культурной депривации, недостатка финансов, болезни, инвалидности, преклонного возраста» (Jordaan с соавт.; цит. по: Myers с соавт.; 1968);

- консультирование чаще ориентируется на настоящее и будущее клиентов;

- консультирование обычно ориентируется на краткосрочную помощь (до 15 встреч);

- консультирование ориентируется на проблемы, возникающие во взаимодействии личности и среды;

- в консультировании акцентируется ценностное участие консультанта, хотя отклоняется навязывание ценностей клиентам;

- консультирование направлено на изменение поведения и развитие личности клиента.

4.2. Этические принципы психологического консультирования

Консультант, как и другие профессионалы, несет этическую ответственность и имеет обязательства. Прежде всего, он ответственен перед клиентом. Однако клиент и консультант находятся не в вакууме, а в системе разнообразных отношений, поэтому консультант ответственен и перед членами семьи клиента, перед организацией, в которой работает, вообще перед общественностью и, наконец, перед своей профессией. Такая ответственность и обуславливает особую важность этических принципов в психологическом консультировании и психотерапии.

Вот почему во всех странах создаются кодексы профессиональной этики, регламентирующие профессиональную деятельность психотерапевта и консультанта-психолога.

Однако консультанту не так просто безусловно следовать правилам этики по

достаточно объективным причинам. Основные из них указали George и Cristiani (1990).

Трудно соблюдать стандарты установленного поведения в огромном разнообразии ситуаций консультирования, ведь каждый консультативный контакт уникален.

Большинство консультантов практикуют в определенных учреждениях (клиниках, центрах, школах, частных службах и пр.). Ценностная ориентация этих организаций может не вполне совпадать с этическими требованиями к консультанту. В таких случаях консультант оказывается перед сложным выбором.

Консультант нередко попадает в этически противоречивые ситуации, когда, придерживаясь требований одной нормы, он нарушает другую. Таким образом, в случае любого выбора не соблюдается кодекс этики.

Вообще этические дилеммы в значительно большей мере, чем прямые нарушения кодекса этики, помогают понять ограниченность этических кодексов при решении возникающих в консультировании проблем. Возьмем, к примеру, преамбулу новейшего этического кодекса (1990) Американской ассоциации психологов: "Психологи уважают и ценят достоинство личности и стремятся обеспечить и защитить основные права человека. Они обязаны накапливать сведения о поведении людей, понимании людьми друг друга, самопонимании и применять эти сведения для обеспечения благосостояния общества".

Однако в работе, например, с клиентами, имеющими суицидные намерения, трудно полностью придерживаться данных принципов. Если стараться обеспечить безопасность клиента, то трудно не нарушить его автономию, право на свободное самоопределение, а следовательно, не посягнуть на его личностное достоинство и ценности. С другой стороны, если ничего не делать и охранять автономию клиента, возникнет угроза его благополучию и даже жизни. В приведенном примере принципу благодеяния

отдается предпочтение перед принципом автономии личности (Beauchamp, Childress, 1983).

Противоречивость этических проблем вынуждает периодически изменять этические кодексы. Американская ассоциация психологов, в которой подход к этическим вопросам, пожалуй, наиболее структурирован, за последние тридцать лет трижды исправляла кодекс профессиональной этики. Поправки естественно отражают изменения в обществе, но все же, как правило, обусловлены трудностью соблюдения этических норм (подробнее об этом при анализе проблемы конфиденциальности).

Этика психолога-консультанта и этика клиента

Вопрос взаимодействия этических норм психолога-консультанта и этических норм клиента является основополагающим для их взаимодействия, поскольку только при соблюдении обеими сторонами этических норм, возможно, говорить о взаимной безопасности и уважении, этих альфе и омеге эффективного консультативного контакта. В современной литературе по психологическому консультированию и психотерапии вопросы этики рассматриваются чаще всего исключительно в отношении консультанта. Вопросы же этических норм поведения клиента не принимаются в расчет. Такая односторонняя позиция, передавая ему всю полноту ответственности за эффективность консультации, ставит консультанта в крайне шаткую позицию «великого спасателя», от которого ждут «великих деяний» и «быстрого решения всех проблем», одновременно наделяя его и чертами «жертвы», поскольку «не оправдавший ожидания» консультант может подвергнуться агрессивным выпадам со стороны клиента. Такое неравномерное распределение ответственности между участниками консультативного процесса провоцирует синдром «сгорания» у консультанта, а клиент, не осознавший собственной ответственности, отправляется на поиски очередного «спасателя», который «решит все его проблемы».

Другой стороной несоблюдения консультантом этики консультативного контакта является возможность использования клиента для самоутверждения, наслаждения властью над другим человеком, получения личной, эмоциональной или сексуальной выгоды.

С целью предотвращения подобных явлений разработаны следующие этические правила для консультанта и клиента.

Этические нормы психолога-консультанта

1. Психолог-консультант предоставляет свое время, внимание, знания и навыки для оказания психологической помощи клиенту.
2. Психолог-консультант обязан сохранять конфиденциальность консультативного контакта в отношении имени клиента и содержания консультации. Исключением являются сведения о том, что клиенту или

- другим лицам грозит реальная опасность для жизни, клиент участвовал в совершении преступного деяния, которое может нанести вред третьим лицам. Эти сведения подлежат передаче в соответствующие инстанции.
3. Служебная документация и записи консультанта о клиенте должны быть закодированы или храниться в недоступных для посторонних местах.
 4. Психолог-консультант соблюдает, по желанию, взаимную анонимность при консультативном контакте.
 5. Психолог-консультант никогда не допускает осуждения личности клиента и агрессивных выпадов в его адрес.
 6. Психолог-консультант обязан четко осознавать границы своей профессиональной компетенции и соблюдать их:
 - уважать достоинство, целостность и автономность личности клиента
 - избегать навязывать собственные моральные нормы, жизненные принципы и вкусы клиенту
 - уважать религиозные и политические убеждения клиента
 - избегать задавать вопросы личного характера, не связанные непосредственно с темой консультативного контакта
 - избегать действовать от имени или по ходатайству клиента перед другими лицами или организациями
 - не использовать клиента для получения личной, эмоциональной или сексуальной выгоды
 7. Консультант обязан соблюдать собственную безопасность, и имеет право прервать консультативный контакт в случае:
 - Угроз и агрессивных выпадов со стороны клиента
 - Использования консультанта в качестве сексуального объекта
 - Клиент находится в состоянии алкогольного или наркотического опьянения
 - Патологический клиент.
 8. Консультант обязан отказаться от консультирования, если
 - Запрос (проблема) клиента не соответствует со специализацией консультанта или консультант некомпетентен, чтобы решить проблему клиента
 - Личностные различия между консультантом и клиентом делают консультативный контакт невозможным
 - Клиент не хочет работать.
 9. Психолог-консультант обязан постоянно совершенствовать свое профессиональное мастерство.
 10. Недопустимы прием алкоголя, наркотиков, снотворного психологом-консультантом перед началом консультирования.

Этические нормы клиента

Перед началом консультативного контакта клиента желательно ознакомить с этическими нормами, как клиента, так и консультанта.

1. Клиент несет ответственность за собственную жизнь и здоровье.
2. Клиент имеет право и несет ответственность за использование или не использование информации, полученной в процессе консультирования.
3. Клиент несет этическую ответственность за эффективное использование времени консультанта.
4. Клиент обязан осознавать важность готовности к сотрудничеству с консультантом в целях достижения эффективности консультативного контакта.
5. Клиент имеет право и несет этическую ответственность за отказ от принятия психологической помощи и разрыв консультативного контакта.
6. Клиент несет этическую ответственность за собственную агрессию и осуждение в адрес консультанта.

Выполнение этических норм показывает квалифицированность и профессионализм специалиста, соблюдение им профессиональных границ.

4.3. Структура процесса психологического консультирования

Процесс психологического консультирования представляет собой последовательную реализацию ряда стадий.

Стадия установления контакта

Как ни парадоксально это может звучать, но консультирование и психотерапия начинаются, как правило, еще до встречи консультанта и клиента. Все начинается с получения клиентом какой-либо информации о консультативном центре или конкретном консультанте. Более того, можно говорить о том, что процесс консультирования предопределен интраконцепцией клиента ("мифом о помощи"). Уже от того, как называется центр — "Белая магия", "Эскулап" или как-то иначе — во многом будет зависеть состав клиентов, их ориентации и другие составляющие консультативного процесса.

В целом же вопросы имиджа центра и имиджа отдельных психологов настолько сложны и объемны, что им стоит посвятить отдельную работу. Здесь же мы ограничимся лишь примерным перечислением внешних факторов, влияющих на консультативный процесс (не рассматривая внутренние — личные факторы, касающиеся и клиента, и консультанта).

Итак, факторы внешние:

- представление центра (консультанта) средствами массовой информации;
- информация, распространяемая бывшими клиентами центра;

- порядок записи на консультацию (люди, ведущие запись, их социально-психологические характеристики, уровень умений активного слушания и т.п.);
- местоположение центра, вид здания, внутреннее расположение консультативных кабинетов, окраска стен, наличие удобной мебели и т.п.;
- можно говорить и об иных внешних факторах более высокого порядка, таких как время года, географическое местоположение.

Перейдем теперь непосредственно к началу консультативного процесса, точнее к началу очной встречи клиента и консультанта.

Нет сомнения в том, что первым моментом установления контакта является контакт визуальный. Глядя другому человеку прямо в глаза, вы как бы устанавливаете связь с ним.

После кратковременного визуального контакта, как правило, следует приветствие. Если клиент произносит его первым, вероятно, стоит присоединиться к избранной им форме приветствия. В противном случае скорее следует ограничиться нейтральным: «Здравствуйте, проходите, пожалуйста...» — вместо, скажем, «Добрый день, как я рад вас видеть...». Ибо в ответ вполне можно получить что-нибудь вроде: «А для меня это самый несчастный день в моей жизни и радости я никакой не испытываю...»

Установление контакта представляет собой и ситуацию пространственной организации взаимодействия. Г.С.Абрамова пишет: «Для консультирования необходимо иметь отдельный кабинет или искусственно ограниченное пространство. Оптимальный вариант пространственного расположения — два одинаковых кресла, разделенные журнальным столиком (1,5 м друг от друга), при неярко освещении» (Абрамова, 1995).

Представляется важным и то, насколько столик перекрывает фигуры говорящих. Мы считаем более удобным боковое расположение стола, который в данном случае не может быть барьером, отделяющим беседующих друг от друга. При невозможности такого расположения мебели (например, при малом объеме помещения) предпочтительно оставить только два сидячих места для клиента и консультанта, не загромождая пространство.

Неплохо, если клиент представляется первым. В этом случае он сам задает тон взаимодействия, определяет свою позицию. «Меня зовут Иван Иванович» или «Называйте меня Леночка» — фразы, достаточно ясно репрезентирующие то, к какой позиции подводит клиент консультанта. Иногда полезно спросить клиента, как бы он хотел называть консультанта.

Если клиент молчит (растерялся, смутился), психолог представляется сам. И вполне может помочь клиенту вступительной фразой: «Слушаю Вас» или «Что привело Вас ко мне?».

Употребление других фраз, например: «Что Вас беспокоит?», «Что с Вами произошло?» — носит оценочный характер. Еще более нежелательным является применение научной терминологии: «Что Вы хотите скорректировать?», «У вас психологическая проблема?».

Принцип адекватности словаря психолога-консультанта должен распространяться на все стадии консультирования. Играет роль и темп ведения диалога, тон голоса.

Консультанту следует обратить внимание на собственную мимику, жестикуляцию (о соответствующих невербальных проявлениях клиента мы поговорим чуть позже).

Прежде всего, невербальное поведение консультанта должно быть конгруэнтно (соответственно) ситуации консультирования. Неуместная улыбка или, напротив, отстраненность, полная неэмоциональность могут разрушить консультативную ситуацию, формирование «рабочего альянса» еще быстрее, чем неудачная фраза.

Известно, что ряд жестов воспринимается другими людьми как жесты открытые, показывающие положительное отношение к собеседнику (открытое тело; ладони, обращенные вверх), другие же — как выражающие защиту или отрицательное отношение к партнеру по диалогу (например, перекрещенные на груди руки; голова, лежащая на ладони, что показывает полное отсутствие интереса и т.п.) (А. Пиз, 1992).

В работах по нейролингвистическому программированию много внимания уделяется подстройке, в том числе присоединению к жестам клиента, позе тела, интонации голоса и т.д. Однако следует заметить, что искусственное копирование жестов, позы партнера по диалогу может разрушить диалог.

Способствует контакту (и в конечном итоге установлению «рабочего альянса») и эмпатия.

Интересно, что в работах современных американских психологов рабочий альянс (также называемый рабочими отношениями или терапевтическим альянсом) определяется как чувство того, что оба участника процесса помощи работают один для другого, и что они могут и будут продуктивно двигаться по направлению к разделяемой обоими цели. Следовательно, рабочий альянс на ранней фазе консультирования должен включать три компонента:

- 1) общая цель;
- 2) единые задачи
- 3) развитие личной связи (bond) между клиентом и консультантом.

Для оценки этих компонентов предлагается специальный опросник WAI (Working Alliance Inventory), включающий два набора по 30 вопросов для клиента и консультанта (Kokotovic, Terence, 1990. P. 16—22).

Другая сторона, на которую следует обратить самое пристальное внимание на первой стадии консультирования, — это первичная психодиагностика, то, что Р.Мэй называет «чтение характера». Он пишет: «Отличительной чертой консультанта является его особая чувствительность по отношению к людям, их надеждам, страхам и личностным напряжениям. Эта способность позволяет ему улавливать малейшие проявления характера, такие как интонация, поза, выражение лица, даже одежда и, на первый взгляд, случайные движения тела» (Мэй, 1994. С. 66—78).

Р.Мэй, безусловно, прав. Уже на первой стадии консультирования, только завязывая контакт с клиентом, консультант, будучи внимательным, может получить массу ценной информации о личности клиента, его мотивации и т.п. Не пересказывая далее то, что уже сказано по этому поводу другими авторами, отсылаем читателя к соответствующей литературе (Гринсон, 1994. С. 72—84).

В заключение следует отметить, что достаточно часто то, что заявлено клиентом вербально в самом начале консультации, может ясно сказать, зачем клиент к вам пришел. В качестве примера приведем несколько высказываний наших клиенток: «Я знаю, Вы мне все равно не поможете...»; «Я пришла только рассказать кому-нибудь...»; «Я хочу разобраться в том, что происходит...». Эти фразы достаточно ясно говорят об ориентации клиента и во многом определяют, как будет протекать консультативный процесс на следующих стадиях.

Стадия сбора информации и осознания желаемого результата

Вторая стадия, условно называемая нами «Исследование и осознание проблемы», делится на два относительно самостоятельных процесса, сходных с тем, что Р.Мэй называет «исповедь и толкование», а Г.Хэмбли — «выслушивание и рефлексия».

Действительно, сердцевину первой фазы второй стадии составляет «исповедь» клиента — спонтанный рассказ о том, что привело его в психологическую консультацию, какие люди вызвали у него чувства, приведшие к ситуации психологического тупика, необходимость посторонней оценки, сочувствия, поддержки или совета...

По мнению В.В. Столина, спонтанно высказанные *жалобы* клиента могут быть структурированы следующим образом:

I. Локус жалобы, который делится на:

— субъектный (на кого жалуется),

— объектный (на что жалуется). По субъектному локусу встречаются пять основных видов жалоб (или их комбинаций):

а) на ребенка (его поведение, развитие, здоровье...);

б) на семейную ситуацию в целом (в семье «все плохо», «все не так»);

в) на супруга (его поведение, особенности) и супружеские отношения («нет взаимопонимания, любви» и т.д.);

г) на самого себя (свой характер, способности, особенности и т.д.);

д) на третьих лиц, в том числе на проживающих в семье или вне семьи бабушек и дедушек.

По объектному локусу можно выделить следующие виды жалоб:

а) на нарушение психосоматического здоровья или поведения (энурез, страхи, навязчивости);

б) на ролевое поведение (несоответствие полу, возрасту, статусу) мужа, жены, детей, тещи, свекрови и т.п.;

в) на поведение с точки зрения соответствия психическим нормам (например, нормам умственного развития ребенка);

г) на индивидуальные психические особенности (сверхактивность, медлительность, «безволие» и т.п. ребенка; отсутствие эмоциональности, решительности и т.п. супруга);

д) на психологическую ситуацию (потеря контакта, близости, понимания);

е) на объективные обстоятельства (трудности с жильем, работой, временем, разлука и т.д.) (Столин, Бодалев, 1989. С. 43).

Самодиагноз — это собственное объяснение клиентом природы того или иного нарушения в семейной жизни, основанное на его представлениях о самом себе, о семье и человеческих взаимоотношениях. Часто самодиагноз выражает отношение клиента к расстройству или его предполагаемому носителю. Самые распространенные самодиагнозы:

а) «Злая воля» — негативные намерения лица, выступающего причиной нарушений, или (как вариант) указание на непонимание этим лицом каких-либо истин, правил и нежелание понять их;

б) «Психическая аномалия» — отнесение лица, о котором идет речь, к психически больным;

в) «Органический дефект» — квалификация лица, о котором идет речь, как врожденно неполноценного;

г) «Генетическая запрограммированность» — объяснение тех или иных поведенческих проявлений влиянием негативной наследственности (применительно к ребенку, как правило, наследственности со стороны разведенного супруга или супруга, с которым клиент в конфликтных отношениях; применительно к супругу — со стороны родных, с которыми конфликтные взаимоотношения);

д) «Индивидуальное своеобразие» — понимание тех или иных поведенческих особенностей как проявление устойчивых, сложившихся личностных черт (а не конкретных мотивов в ситуации);

е) «Собственные неверные действия» — оценка собственного настоящего или прошлого поведения (в т.ч. как воспитателя, супруга);

ж) «Собственная личностная недостаточность» — тревожность, неуверенность, пассивность и т.п., и как следствие — неправильное поведение;

з) «Влияние третьих лиц» — родителей, супруга, бабушек, дедушек, учителей, как актуальное, так и имевшее место в прошлом;

и) «Неблагоприятная ситуация» — развод, школьный конфликт, испуг для ребенка; перегрузка, болезнь и пр. — для себя или супруга;

к) «Направление» («Меня к Вам направили...») и далее называется официальный орган, директор школы или иной руководитель).

III. Проблема — это указание на то, что клиент хотел бы, но не может изменить.

Теми же авторами называются следующие наиболее распространенные проблемы:

- 1) Неуверен, хочу быть уверенным (в решении, оценке и т.д.).
- 2) Не умею, хочу научиться (влиять, внушать, гасить конфликты, заставлять, терпеть и т.п.).
- 3) Не понимаю, хочу понять (ребенка, его поведение; супруга, его родителей и т.д.).
- 4) Не знаю, что делать, хочу знать (прощать, наказывать, лечить, уйти и т.п.).
- 5) Не имею, хочу иметь (волю, мужество, терпение, способности и т.п.).
- 6) Знаю, как надо, но не могу сделать, нужны дополнительные стимулы.
- 7) Не справляюсь сам, хочу изменить ситуацию.

Кроме того, возможны и глобальные формулировки: «Все плохо, что делать, как жить дальше?» (Столин, Бодалев, 1989. С. 44—46).

Необходимо различать проблему клиента и объектный локус жалобы, формулируемый в виде проблемы лица, о котором идет речь. Если речь идет о том, что муж, жена или ребенок не понимают, не умеют и т.п., это не означает, что клиент хочет что-то понять, узнать и т.п.

IV. *Запрос* — конкретизация формы помощи, ожидаемой клиентом от консультации. Обычно проблема и запрос по смыслу связаны. Например, если клиент формулирует проблему: «Не умею, хочу научиться», то запрос скорее всего будет «научите». Однако запрос может быть и та же проблемы.

Можно выделить следующие виды запросов:

- 1) Просьба об эмоциональной и моральной поддержке («Я прав, не правда ли?», «Я — хороший человек, не правда ли?», «Мое решение правильно, не правда ли?»).
- 2) Просьба о содействии в анализе («Я не уверен, что правильно понимаю эту ситуацию, не можете ли мне разобраться?»).
- 3) Просьба об информации («Что известно об этом?»).
- 4) Просьба об обучении навыкам («У меня это не получается, научите»).
- 5) Просьба о помощи в выработке позиции («Что делать, если он мне изменяет?», «Можно ли наказывать за это моего ребенка?»).
- 6) Просьба в оказании влияния на члена семьи или в изменении его в интересах лица, о котором идет речь («Помогите ему избавиться от этих страхов», «Помогите ему научиться общаться с ребятами»).
- 7) Просьба об оказании влияния на члена семьи в интересах клиента («Сделайте его более послушным», «Помогите мне переломить его злую волю», «Заставьте его больше любить и уважать меня»).

Спонтанно излагаемая жалоба имеет определенный сюжет, то есть последовательность изложения жизненных коллизий (Столин, Бодалев, 1989. С. 45—46).

Явное и скрытое содержание жалобы может анализироваться по одним и тем же вышеописанным параметрам. Иногда скрытого содержания в жалобе нет. Когда оно есть, то оно не совпадает с явным. Несовпадение

может быть по локусу. Например, локус жалобы — ребенок и его поведение, а скрытое содержание — позиция и поведение отца, не принимающего достаточно активного участия в воспитании.

Рассогласование может быть и по самодиагнозу: в тексте звучит объяснение нарушений собственными неверными действиями, а скрытое содержание, передаваемое интонацией, мимикой, пантомимикой, жестами, указывает на другие причины (например, на вмешательство третьих лиц, которые и обусловили эти неверные действия).

Несовпадение может касаться проблемы. Например, открыто заявляется: «Не знаю, хочу знать». При этом скрытое содержание: «Не умею, хочу уметь».

И наконец, расхождение наблюдается при анализе запроса: явное содержание запроса — просьба о помощи: «Что делать, если он мне изменяет?», а скрытое — просьба об оказании влияния в собственных интересах: «Помогите мне его удержать».

Следует отметить, что скрытое содержание — не бессознательное вытеснение, а лишь недоговоренное содержание.

Тактически правильно уже при первой встрече делать попытки перевести скрытое содержание в явное (соответственно формулируя вопросы). Как правило, реакция клиентов в этом случае положительная.

В отличие от скрытого содержания подтекст жалобы может быть неосознанным или вытесненным, поэтому его выявление перед клиентом при первой встрече может нарушить контакт.

Со стороны консультанта первую фазу составляет прежде всего *выслушивание (слушание)* — внимательное, эмпатическое, принимающее...

При этом умение держать паузу является одним из основных умений консультанта наряду с рядом других умений (например, говорить вовремя и то, что следует сказать именно в данный момент и т.п.).

Выслушивание может занимать совершенно разные промежутки времени (в среднем от 10—15 минут до 1 часа).

Естественно, что на протяжении, скажем, часа консультант вряд ли удержит полное молчание, да этого и не следует делать. Гораздо более уместны периодические «способствующие высказывания»: «Да ..., конечно, я понимаю ..., угу ..., хм (поддакивания)».

Роль «способствующих высказываний» часто играет и невербальное поведение консультанта: уместный кивок головой, улыбка или сочувствие, выражаемое глазами, мимикой, наклон тела вперед, присоединение к некоторым движениям.

На второй стадии консультирования используются и такие технические приемы как уточнение («Вы имели в виду, что ...») и пересказ («Если я вас правильно понял, ваш муж ...»), то есть от нерефлексивного слушания консультант время от времени должен переходить к слушанию рефлексивному — отражать содержание услышанного и чувства клиента (например, «Вы огорчены тем, что ...»). Вторая фаза второй стадии консультирования может быть очень короткой, если клиент в процессе

«исповеди» сам выделяет проблемную ситуацию, четко формулирует запрос к консультанту, а у последнего данные высказывания не вызывают никаких сомнений. Другими словами, консультант уверен в адекватности ориентации клиента, в правильном понимании им сути происходящего, и ему остается только резюмировать сказанное или предоставить это клиенту.

Однако столь легкий, идеальный путь к окончанию второй стадии консультирования — явление не столь частое.

Даже если клиент адекватно настроен на решение ситуации и не нуждается в более глубокой психотерапии (из-за изменений в развитии личности, либо негативных эмоциональных реакций и других явлений, делающих невозможным гладкое протекание консультативного процесса), он может не осознавать ряда ошибок в предъявляемой им модели проблемной ситуации.

Дж. Гриндер и Р. Бэндлер описывают ряд механизмов, влияющих на процессы языкового моделирования у людей: генерализацию, опущение и искажение. Проще говоря, любой текст (сообщение), предъявляемый клиентом консультанту, обычно имеет ряд «дефектов», является неправильным в психотерапевтическом отношении.

Опущение — первый из «дефектов», о которых идет речь. Например, если клиент говорит консультанту: «Я боюсь», — он опускает часть сообщения. По Гриндеру и Бэндлеру, он опускает часть своего собственного опыта (мира).

В данном примере полный вариант мог бы быть следующим: «Я боюсь людей» или «Я боюсь пауков» и т.д.

Консультанты и психотерапевты должны уметь замечать случаи, когда опущение имеет место, и помогать клиенту в восстановлении опущенного материала. Для восстановления опущенного материала служат конкретные вопросы (уточнения). Например, если мы возьмем последнее предложение из приводимой таблицы: «Я не люблю непонятных людей». Вопросами к нему будут: «Непонятных в чем?» (Непонятных кому? Для кого?).

С особыми случаями опущений мы рекомендуем ознакомиться в соответствующей литературе (Бэндлер, Гриндер, 1993. С. 59).

Генерализация — другой процесс, который может обеднять модель клиента из-за утраты деталей исходного опыта. Например, конкретный болезненный опыт: «Жена меня не любит», — обобщается до представления, — «Женщины меня не любят».

Средством установления связи между обобщенной моделью и опытом также служат специальные вопросы. В данном примере: «Какие именно женщины?», «О ком конкретно Вы говорите?».

Искажение — последний процесс, затрудняющий ясное представление проблемной ситуации как для клиента, так и для консультанта. Примером отражения процесса искажения в языке служат пресуппозиции. Например, когда клиентка заявляет: «Боюсь, что мой сын становится таким же лентяем, как и мой муж», — консультант должен

принять в качестве истинной ситуацию, выраженную иным предложением: «Мой муж — лентяй» (в данном примере первое предложение является более поверхностной структурой, а второе — его пресуппозицией).

В консультативной ситуации консультант, определив пресуппозицию, может предъявить ее клиентке, обратившись к ней с вопросом: «Каким образом Ваш муж проявляет свою лень?».

Для более глубокого ознакомления с «дефектами», обедняющими языковую модель клиента, мы рекомендуем уже упоминавшуюся работу Р. Бендлера и Дж. Гриндера (1993).

Наконец, когда проблема и запрос сформулированы однозначно, наступает момент перехода к третьей стадии консультативного процесса — перебору вариантов решения проблемной ситуации.

Перебор гипотез (выработка альтернативных решений)

На третьей стадии консультирования осуществляется перебор гипотетических решений, сформулированных на предыдущем этапе проблемной ситуации. В ходе перебора гипотез происходит их оценка, сравнение альтернативных решений. Возникает и ряд особых феноменов, препятствующих окончательному принятию решения.

Обсуждая с клиентом разные варианты решения проблемы, психолог-консультант должен постоянно помнить о том, что «правильное» для него решение не обязательно является таковым для клиента (Абрамова, 1995. С. 161).

Если вопрос профессиональной позиции консультанта хоть как-то освещен в отечественной и зарубежной литературе, то конкретные технологии работы с клиентом над перебором и оценкой гипотез представлены слабо.

Итак, каким образом выдвигаются и перебираются гипотезы?

Решение (в психологии) — формирование мыслительных операций, снижающих исходную неопределенность проблемной ситуации. В процессе решения выделяют стадии поиска, принятия и реализации решения.

Типичная структура поведения человека в ходе решения — разделение исходной проблемы на множество более простых промежуточных задач соответственно плану решения (Психология: Словарь, 1990. С. 343—344).

Разберем этап выдвижения и перебора гипотез на примере из нашей консультативной практики:

Клиентка А. Девушка, 20 лет. Формулирует проблемную ситуацию следующим образом: «Мы расстались, хочу с ним встретиться, но не могу».

Первоначальных альтернативных гипотез здесь две: 1) встретиться; 2) не встречаться. Причем альтернатива возможна в том случае, если после второй стадии консультирования не возникает инсайт-решения типа: «Я все поняла, мне нужно с ним встретиться, рассказать ему о своих чувствах ...» и т.п.

Выдвижение гипотез требуется тогда, когда клиент говорит: «Не знаю, что делать ... Не представляю ... Не могу решиться ...». В таком случае консультант, подведя итог (резюме), обобщив сказанное клиентом (например: «Насколько я понял, Вы хотите возобновить отношения с ним, но не знаете (сомневаетесь), стоит ли это делать?»), может задать вопрос: «А что будет, если Вы встретитесь с ним? А если не встретитесь?».

В том случае, если первоначальные варианты решения проблемной ситуации не столь очевидны, можно предложить клиенту назвать возможные для него пути решения ситуации. Другой пример: клиентка Б. Женщина, 40 лет. Не устраивают взаимоотношения с мужем — груб, употребляет алкоголь, подозревается в супружеской неверности. Б. заявляет: «Хочу прекратить такую жизнь».

В данном случае закономерен вопрос: «Как Вы можете это сделать?».

И клиентка начинает размышлять вслух, выдвигая возможные гипотетические варианты решения ситуации: развод; лечение мужа от алкоголизма; приглашение его на консультацию к психологу, чтобы тот научил его общаться с женой и т.п.

Некоторые проблемные ситуации имеют не одно какое-либо решение, а целую программу взаимосвязанных действий. Следует также учесть, что первичные гипотезы часто могут иметь продолжение в виде подгипотез (гипотез второго уровня).

Гипотезы как первого, так второго уровня оцениваются клиентом с точки зрения приемлемости для него.

Происходит выбор варианта решения, удовлетворяющего по большинству параметров. Однако следует заметить, что такой алгоритмизированный, простейший путь решения проблемной ситуации распространяется далеко не на все случаи консультирования. Достаточно типичен иной вариант развития событий, при котором клиент заявляет: «Нет, не могу ни на что решиться» или «Все равно это ни к чему не приведет» и т.п.

От клиента с игровой ориентацией на данной фазе консультирования можно услышать резюме типа: «Я так и знала, вы мне не помогли» или «Я и без вас все это знал». От субъектов же с рентной ориентацией: «Дайте конкретный совет, ведь Вы же психолог».

Если события развиваются по одному из этих вариантов, психолог-консультант вынужден прибегнуть к ряду специальных техник, во многом приближающих консультирование к психотерапии, и делающих, собственно, консультирование начальным, «облегченным» этапом последней. Речь идет о том, что неоднократно цитируемые нами авторы называют «конфронтация» (Г.Хэмбли), или «трансформация личности» (Р.Мэй). Хотя, естественно, последний термин куда более широк.

Доктор Д.О.Вильяме, основавший «Центр Линий жизни в Окленде», определяет конфронтацию: «Я — язык заботы», — имея в виду, что

консультант принимает полную ответственность за утверждение или замечание, которое используется, чтобы прояснить ситуацию и помочь.

Г.Хэмбли считает, что конфронтация может быть выражена на двух основных уровнях:

— конфронтация с внутренней реальностью состоит в фиксировании и осознании консультантом смысла высказываний абонента, который может и не выражаться словами как таковыми (например, «В то время как Вы говорите, что Вам безразлично, уйдет он или нет, мне кажется, что Вы не сознаете, какую боль причинит Вам его возможный уход»);

— конфронтация с внешней реальностью — это выражение консультантом своего понимания фактов, изложенных клиентом (например, «Я испытываю неловкость из-за того, что Вы сейчас сказали») (Хэмбли, 1992. С. 27).

То, что мешает клиенту принять решение, может интерпретироваться в терминах психоанализа как сопротивление.

Кстати, в психоанализе существует и термин «конфронтация», означающий демонстрацию сопротивления.

Так, например, Р.Гринсон описывает одну леди, которая сначала на несколько минут опоздала на сеанс, затем замолчала, а после этого заявила, что она забыла сновидение, которое должно было стать предметом анализа. Поняв, что леди «сопротивляется», психоаналитик «конфронтирует» ее с внешней реальностью: «Кажется, вы избегаете чего-то. Вы немного опоздали, затем молчали, а теперь Вы говорите, что забыли свое сновидение» (Гринсон, 1994. С. 126).

Обобщение результатов взаимодействия с клиентом и выход из контакта

При благоприятном течении консультативного процесса психолог-консультант и клиент переходят к четвертой, заключительной стадии консультирования.

На этой стадии происходит обобщение консультантом результатов взаимодействия с клиентом по поводу проблемы, намечается переход от обсуждения к действию. Важным также является выход из контакта с клиентом. Как показывает опыт, полный консультативный цикл может пройти и в течение одной встречи консультанта и клиента (в течение одного телефонного разговора или при обмене парой писем при переписке, если речь идет о дистантном консультировании).

Время одного консультативного цикла различно. Так, например, продолжительность консультативной беседы может колебаться (по данным пермского «Телефона доверия») от 5 минут до 6 часов.

В среднем оптимальным временем одной консультации можно считать 1—1,5 часа. Как правило, за это время консультирование проходит все 4 стадии. Хотя иногда возможны и повторные консультации. Это происходит в нескольких случаях:

а) на первой консультации были пройдены только первая и вторая стадии консультативного процесса (а то и только первая!);

б) оказалось, что клиент первоначально говорил не о тех проблемах, которые его волнуют на самом деле, и начал открываться только на второй—третьей консультации;

в) стадия перебора гипотез потребовала длительных раздумий, а иногда и консультации с другими специалистами (сексологом, невропатологом, юристом и т.п.).

Во всех этих случаях мы считаем развитие консультативного процесса адекватным, но существуют и иные причины ряда повторных консультаций:

а) клиент упорно «сопротивляется»;

б) начинает «играть» с консультантом, а последний втягивается в «игру», не замечая этого;

в) развивается положительный перенос (часто эротический). Клиент «липнет» к консультанту;

г) клиент является «пограничным» (или настоящим психотиком), а консультант питает иллюзии о том, что сможет ему помочь как адекватной личности. Последние случаи требуют супервизорского вмешательства.

Как конкретно подвести итог консультированию?

Единого рецепта, набора стандартных фраз не существует. Мы считаем, что целесообразно резюмировать, то есть кратко повторить, к чему, к какому решению пришел клиент. Иногда стоит сказать и несколько поддерживающих, ободряющих фраз: «Я уверен, что Вы с этим справитесь...» и т.п.

Следует заметить, что иногда эти слова могут оказаться и лишними, «размывающими ситуацию».

Возникает еще один практический вопрос: как проститься с клиентом, как выйти из контакта с ним?

Некоторые американские психотерапевты, прощаясь с клиентом, дарят ему видеокассету, на которой был заснят весь сеанс психотерапии.

Но вряд ли наши консультанты могут себе это позволить, исходя из чисто финансовых соображений, не говоря уже о профессиональной стороне дела.

Гораздо проще сказать клиенту: «До свидания», — и проводить его до дверей кабинета, но вряд ли стоит идти с ним дальше.

В связи с возможностью (наряду с бесплатными) платных консультаций, где клиент должен внести некую сумму за услуги консультанта, возникает еще одна проблема: величина гонорара и порядок оплаты.

Почему мы вспомнили об этом именно здесь, завершая разговор о стадиях консультирования? Бывают случаи, когда клиент платит именно в конце консультации.

Что касается величины гонорара, то, на наш взгляд, это определяется следующими обстоятельствами: социальным положением клиента;

юридической формой, по которой работает консультант; средним уровнем цен на подобные услуги в регионе и т.д.

Вручение денег консультанту и возможность клиента определить размеры гонорара способствует рентной ориентации и могут быть средством манипуляции.

Отчасти избежать этого можно, разведя взаимодействие «клиент—консультант» и «продавец услуги—покупатель» путем сдачи денег другому лицу — диспетчеру (кассиру).

Несколько серьезных вопросов связаны с тем, что может происходить, после того как консультирование окончено, и клиент расстался с консультантом.

1. Возвращение к консультанту с благодарностью, подарками.
2. Возвращение с негативными чувствами, обвинениями в адрес консультанта.
3. Случайная встреча: а) клиент избегает консультанта, так как боится нарушить конфиденциальность ситуации; б) снова начинает консультироваться прямо на улице и др.
4. Получение обратной связи (например, телефонный звонок, письмо и т.п.).

И все же более распространенным является случай, когда клиент никаким образом не возвращается к консультанту, не дает о себе знать.

Для думающего и рефлексизирующего консультанта вполне закономерен вопрос «Помогла ли клиенту проведенная консультация?». Некоторые зарубежные авторы указывают на то, что они просят своих клиентов позвонить им или звонят сами. Бывают и случаи спонтанной посылки клиентами открыток или писем в адрес консультанта, где они сообщают о том, как протекает их дальнейшая жизнь.

Вероятно, однозначные рекомендации консультанту в этом случае давать не следует. Завершая обсуждение процесса консультирования, заметим, что психолог-консультант, как и психотерапевт, должен учиться «мужеству быть несовершенным» (Мэй, 1994) и удовлетворяться надеждой, что работа его была проведена не зря.

4.4. Позиции психолога и клиента в процессе консультирования

Позиции психолога в процессе консультирования

На первой стадии психолог показывает клиенту свою позицию во взаимодействии. Она может быть, как любая позиция в общении, описана в понятиях равенства и неравенства. Варианты здесь могут быть следующие:

- 1) психолог занимает позицию над клиентом;
- 2) равенства с клиентом;
- 3) психолог предлагает клиенту занять позицию над ним, т. е. он готов следовать за клиентом.

Взаимодействие из позиции «на равных» – оптимальный вариант в индивидуальном консультировании. Это взаимодействие двух равно ответственных людей, власть между которыми распределена по принципу консенсуса. Этот вариант взаимодействия наиболее *соответствует профессиональным границам консультанта* и способствует принятию клиентом ответственного, осмысленного решения.

Осознание психологом этого момента в интервью с клиентом возможно с помощью микротехник, обеспечивающих получение обратной связи. Главный момент в установлении такой позиции – это достижение конгруэнтности, соответствия с клиентом.

Давая клиенту возможность установить позицию на равных, психолог первым не представляется. Первым представляется клиент. Если у клиента не получается этого, то психолог представляется сам и разъясняет свои профессиональные возможности, произнося несколько коротких фраз (кто он, что делает, при этом категорически отказывается от лекарств и советов).

Пример: КН: «Как Вы относитесь к сказанному мною?»

«Давай попробуем разобраться в происходящем вместе...»

Взаимодействие из позиции «сверху». Власть в этом типе взаимодействия полностью принадлежит консультанту, что часто провоцирует навязывание консультантом собственной Я-позиции при поисках решения. Психолог может начать оценивать действия клиента как хорошие или плохие, как правильные или неправильные. У клиента может начаться формироваться зависимость от консультанта. Зачастую директивность психолога может привести к потере предмета взаимодействия. Вместо содержания психологической информации обсуждаются социальные, этические или нравственные нормы.

Пример: КН: «Я считаю, что Вы не должны так поступать!»

«Могу сказать Вам, что это, скорее всего ни к чему хорошему не приведет...»

Взаимодействие из позиции «снизу». Это крайне непрофессиональная позиция в консультативном контакте. *Консультирование из этой позиции невозможно*, консультант попадает под власть клиента – манипулятора, который использует консультанта в собственных целях. Позиция консультанта «снизу» соответствует позиции «жертвы» в треугольнике «спасательства».

Пример: КН: «Да, я конечно постараюсь Вам помочь...»

«Перестаньте, пожалуйста, меня обвинять, тогда я смогу сосредоточиться...»

Треугольник «спасательства»

Треугольник «спасательства» назван треугольником из-за того, что действующие лица последовательно перемещаются по замкнутому циклу по всем трем позициям «спасатель – жертва – преследователь». Описан Эриком

Берном в его книге «Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры» и имеет самое непосредственное отношение к специалистам всех помогающих профессий.

Строго говоря, склонность к «спасательству» часто является именно тем свойством личности, которое толкает людей выбирать специальности педагога, психолога, медицинского работника, социального работника и целый ряд других специальностей. Но если специалист в своей повседневной профессиональной деятельности осознанно или неосознанно демонстрирует синдром «спасательства», то это значит, что он решает собственные психологические проблемы за счет клиента и утверждает за его счет, играя с ним в игру «Спасатель – преследователь – жертва», что выходит за границы его профессиональной компетенции и полностью выпадает из психологического пространства в процессе взаимодействия с клиентом. Показатель профессионализма консультанта – уметь отслеживать и препятствовать проявлению синдрома «спасательства».

Рассмотрим треугольник «спасательства» в процессе взаимодействия консультанта и клиента.

Клиент-«жертва» ждет готовых «рецептов» и советов от консультанта, считает, что его благополучие целиком зависит от других людей. Он может искать даже готового результата чужих усилий. Чтобы получить это, он будет пытаться манипулировать консультантом, взывая к его сочувствию, лстя, воздействуя разными способами на самолюбие, обвиняя в невнимательности. Консультант-«спасатель», поддается на эти манипуляции и берет на себя всю ответственность за жертву, смягчает последствия ее безответственности, делает за нее работу и чувствует вину, когда не может помочь. Очень характерной чертой синдрома «спасательства» является желание помогать, когда не просят, когда сам «спасатель» считает нужным вмешаться. Поступая подобным образом, консультант попадает в позицию «жертвы». Это особенно ярко заметно, когда клиент регулярно использует его время, внимание, знания впустую, ничего не предпринимает для решения своей проблемы и выдвигает жалобы на бесчувственность, невнимательность, непрофессионализм консультанта, фактически становясь для него «преследователем». Будучи «жертвой», консультант может чувствовать себя подавляемым, бессильным, беспомощным и сам начинает нуждаться в «спасителе». Затем роли опять меняются и консультант, защищаясь, переходит в позицию «преследователя». В этой роли он держится от клиента на большой «психологической дистанции», критикует и обвиняет его, ожесточен и озлоблен на клиента, что называется «дышит праведным гневом». Что происходит с клиентом? Он попадет в привычную и удобную позицию «жертвы» и все начинается сначала. Взаимодействие из позиций треугольника «спасательства» – это бег по кругу, в котором конструктивные решения отсутствуют.

Позиции клиента в процессе консультирования

Человек, обратившийся за индивидуальной психологической консультацией, может находиться в *трех различных позициях: заказчик, клиент и гость*. Задача консультанта – определить на момент установления консультативного контакта кто перед ним: гость, клиент или заказчик. *Эффективной может быть только работа с клиентом.*

1) Заказчик обращается к консультанту, полностью перекладывая на него ответственность за решение проблемы. Ждет простого и однозначного ответа на сложный и неоднозначный вопрос. Может требовать совета, как ему «правильно» поступить в том или ином случае. Пытается просить психолога «повлиять» на партнера по общению (ребенка, супруга, родственника и т.п.) так, как сам считает «правильным» или ищет простого способа «переделать» кого-то, кого считает причиной своей проблемы. *Если консультант имеет дело с заказчиком, то необходимо попытаться с помощью вопросов перевести его в позицию клиента. Если это не удастся, то стоит объяснить заказчику, что такая работа не эффективна.*

Пример: КЛ: «Ну, что мне с ним делать, у меня уже голова от этого пухнет! Посоветуйте что-нибудь, ведь Вы же специалист!»

КН: «А, что Вы сейчас чувствуете, когда говорите мне это?»

Пример: КЛ: «Может Вы, как специалист, с нею поговорите, она Вас больше слушает?»

КН: «Иными словами, Вы ждете, что поговорив один раз со мною, причем не по собственному желанию, она волшебным образом переменится?»

КЛ: «Ну да, это смешно... Она же любимым людям не подчиняется, а уж чужой тетьке и подавно... Что же делать?»

КН: «Давайте попробуем поговорить о Ваших чувствах, мыслях и поведении в этой ситуации. Ведь конфликт – это взаимодействие двух сторон».

КЛ: «Вы хотите сказать, что моя сторона тоже может быть очень причем? Что я как-то ее дразню, а она потом бесится?»

2) Гостя кто-то привел к психологу на консультацию. Гость согласился прийти или из хорошего отношения, или из опасения обострить отношения с тем, кто его привел. У гостя нет конкретной цели общения с психологом. Гость сам не знает, что он хочет от психолога, зато знает, что хочет приведший его партнер. Необходимо попытаться найти собственную цель обращения гостя, тем самым, превратив его в клиента. В противном же случае стоит объяснить неэффективность такого консультативного контакта.

Пример: КН: «Ваша мам привела Вас ко мне на консультацию с целью снизить, как она говорит, Вашу агрессивность. Чего бы Вы хотели сами?»

КЛ: «Честно? Что бы вообще не ворошить эту тему!»

КН: «Если у Вас нет желания менять сложившуюся ситуацию, если она Вас устраивает, то наше общение лишено смысла. Не могу же я, в самом деле, насильно изменить Вас, взрослого, прошедшего огонь и воду человека!»

КЛ: «Про огонь и воду – Вы это правильно. Те еще у меня есть воспоминаньица! Ну и каким я должен быть после этого? Тихой овечкой?»

КН: «Когда Вы это говорите я чувствую, что Вы защищаетесь от моего возможного неодобрения. Это так?»

КЛ: «Да все осуждают: «Как ты можешь?! Совсем себя распустил!» Мог бы, делал бы по-другому. А если не получается?»

КН: «Иными словами, Вы чувствуете, что Вас не понимают, думают, что Вы так себя ведете из-за какой-то распушенности?»

КЛ: «Да! Устал я, может, завтра поговорим?»

КН: «Вы хотели бы продолжить разговор из-за матери, или по собственному желанию?»

КЛ: «Я подумаю...»

КН: «Если решите прийти, то вот мой рабочий телефон. Позвоните – и мы договоримся о встрече».

3) Клиент, обращаясь за психологической помощью, принимает на себя ответственность за разрешение проблемы и осознает свою роль в возникновении проблемы. Клиент стремится измениться сам, научиться новым способам реагирования, найти альтернативные способы поведения и образа мыслей.

Пример: КЛ: «Меня беспокоит моя неоправданная тревожность за сына. Я все понимаю, что так нельзя, что я этим себя разрушаю. Но по-другому не пойму. Может, есть какие-то упражнения, которые мне помогут поддерживать равновесие?»

Виды ориентации клиентов в процессе консультирования

В.В. Столиным выделены три основных ориентации клиента:

1) Рентная ориентация. Клиент ориентирован на переложение ответственности за решение проблемы, поиски путей и конкретные действия для ее решения. Может быть разделена на два вида:

- *Обаятельный рантье* «платит» за это своей откровенностью, обаянием, доверием и страданием. Он ведет себя как «ребенок», который хочет, что бы за него взяли ответственность на себя и пожалели. Позиция схожа с позицией «жертвы».

Пример: КЛ: «Теперь вы позаботитесь обо мне, не так ли?»

«Я так несчастен, что я думаю, что Вы мне обязательно поможете...»

«Ну, теперь вы все знаете и скажете мне, что делать дальше».

- *Требовательный рантье* считает себя в праве требовать решения его проблемы, поскольку консультант «обязан», по его мнению, ее предоставить «в силу своих профессиональных обязанностей». Он ведет себя как требовательный «родитель», которому обязаны подчиняться, таким образом, он тоже старается переложить ответственность за решение проблемы на консультанта. Позиция схожа с позицией «преследователя».

Пример: КЛ: «Теперь моя проблема – Ваша забота. Вам за это деньги платят!»

«Вы обязаны мне помочь, иначе какой же Вы психолог!»

2) Игровая ориентация. Клиент неосознанно или осознанно ориентирован на «игровое» общение с консультантом. В этом случае

возникает впечатление, что клиент обратился лишь для того, чтобы вступить в определенные отношения с консультантом.

Например, клиент дает понять, что он не профан в психологии, как бы предлагая консультанту пройти у него аттестацию. («Посмотрим, такой ли вы специалист...»). Доказательства компетентности клиент принимает с оживлением и тут же выдвигает новые «экзаменационные вопросы».

В другом случае клиент всячески усиливает безнадежность своей проблемы, хотя реально ее не существует. («Вы согласны, что решения нет?»). Если консультант предложит какое-либо решение, клиент тут же его опровергает введением информации ранее не сообщенной, и добавляет: «Ну разве можно выдвигать столь необдуманные предложения?» Если консультант подтвердит отсутствие решения, клиент тут же его предложит: «Вот видите, и мы не лыком шиты и разбираемся в жизни получше вас».

Простейшей игрой в процессе консультативного взаимодействия является игра «Да, но...». Клиент сначала соглашается с доводами и предложениями консультанта, но в последний момент он приводит доводы, почему это не осуществимо. При этой игре, как и при любой другой, не ищется конструктивный способ разрешения заявленной проблемы, клиент сопротивляется любой попытке консультанта изменить ситуацию. При таком взаимодействии клиент осознанно или неосознанно имеет вторичную выгоду в виде получения удовольствия от собственных страданий, самоутверждения за счет консультанта или преувеличения собственной важности и необычности.

Пример: КЛ: «Да мы много способов обсудили, но это невозможно изменить. Это просто не в моих виллах!»

«Ну и что Вы ждете от калеки?»

«Посмотрим, посмотрим, какой это Вы специалист!.. А как Вы на этот вопрос ответите?»

3) Деловая ориентация. Клиент ориентирован на решение своей проблемы в процессе взаимодействия с консультантом. Существует в двух основных видах:

- *Адекватной деловая ориентация* является тогда, когда клиент понимает ограниченные возможности консультанта и собственную ответственность за решение проблемы. Кроме того, он готов предпринимать различные шаги и выполнять рекомендации специалиста для решения своей проблемы.

Пример: КЛ: «Да, я понимаю, что решать мне. Я готова делать выбор, хотелось это обсудить с кем-то незаинтересованным в исходе дела».

«Я так плохо себя чувствую, что подумала, что Вы мне поможете разобраться в своих чувствах к нему...»

- *Неадекватной деловая ориентация* является тогда, когда клиент преувеличивает возможности консультанта, надеясь найти «мага».

Пример: КЛ: «Я думаю, что после общения Вами я обязательно смогу изменить все свои недостатки!»

«Про Вас говорят, что Вы классный специалист. Наверное, у Вас есть особые приемы, которые заставят ее влюбиться в меня».

Только адекватная деловая ориентация клиента может привести к успеху консультации. Следовательно, надо работать над изменением иных ориентаций. Устойчивость же (крайняя ригидность, жесткость) рентных и игровых ориентаций является показателем нуждаемости клиента не в консультировании, а в психотерапии.

Клиент может не осознавать того, что он делает, но консультант обязан находиться в психологическом пространстве при консультировании и соблюдать границы своей профессиональной компетенции. Для этого необходимо придерживаться следующих правил:

- Помогайте только тогда, когда просят. Как сказал Ф. Перлз: «Нет запроса – нет работы».
- Устанавливайте точную цель консультации.
- Вы несете ответственность только за качество консультации, а не за то, воспользуется ли ею клиент.
- Вы несете ответственность только за свои действия и эмоции, а клиент - за свои.
- Если клиент чувствует себя беспомощным, то помогите ему найти внутренние резервы, а не решайте за него проблемы.
- Столкнувшись с манипуляциями клиента-«жертвы», спокойно и тактично укажите ему на это, если манипуляции продолжаются, то вы в праве отказаться от дальнейшего взаимодействия.

4.5. Первичная консультация

Цели первой консультативной встречи (Eisenberg и Delaney (1977):

1. Поощрять открытое, искреннее и всеобъемлющее общение по проблемам, которые клиенту хочется обсудить во время встречи, с раскрытием факторов, вызывающих эти проблемы.
2. Продвинуться в направлении более глубокого понимания клиента, большего уважения к нему и взаимопонимания.
3. Настроить клиента на конкретную полезность каждой консультативной встречи.
4. Передать клиенту понимание того, что он должен быть активным участником решения своих проблем.
5. Обозначить проблемы для дальнейшей работы.

Ягнюк К.В. считает, что первая встреча с клиентом всегда включает в себя 3 основные задачи: межличностную, диагностическую и терапевтическую.

- 1) в *межличностном* плане задача консультанта состоит в установлении отношений с клиентом.
- 2) в *диагностическом* отношении задача консультанта состоит в определении проблем клиента и рабочих гипотез об их природе. При этом

диагностическая оценка рассматривается как непрерывный процесс, который запускается уже в течение первичной консультации, заканчивается же он лишь с завершением консультативных отношений. Рабочая модель внутреннего мира клиента и стратегия работы с ним строятся на основе наблюдений за поведением клиента, отслеживания и осмысления собственных субъективных впечатлений от взаимодействия с ним, а также анализа содержания рассказанных им историй.

3) *терапевтическая* задача консультирования состоит в том, чтобы создать в консультативной ситуации особые условия, благодаря которым клиент получает возможность решения своих психологических проблем. Консультанту необходимо продемонстрировать готовность эмоционально откликнуться на психологические нужды клиента и отнестись с пониманием к проявлениям сопротивления.

2. Взаимодействие с клиентом «до» первой встречи

Клиенты приходят различными путями, и представление о них начинает складываться на основе тех материалов, которыми мы располагаем до первой встречи. Обычно о встрече договаривается непосредственно сам клиент, но иногда по его поручению это делает какое-то третье лицо. Для успеха терапии лучше, когда клиент сам записывается на прием, поскольку он сам принимает на себя некоторые обязательства, переступая через собственную стеснительность и нерешительность.

Но если к специалисту обратился не сам клиент, а кто-то другой, то очень важно понять, кем он ему приходится и что стоит за таким посредничеством. Необходимо разобраться, каковы отношения между этим человеком и клиентом, что их связывает. Вы можете спросить у посредника, почему клиент не хочет или не может сам договориться о встрече, а потом использовать полученные ответы для ненавязчивого выяснения того, что стоит за этой просьбой.

Некоторых клиентов к консультанту направляют ведомства (суда, учреждения, занимающегося защитой детей и др.). Если о консультации договаривается другой специалист (врач или психотерапевт), то вы узнаете причину направления и причину того, почему этот специалист хлопочет за *данного* клиента. Если такую информацию вам не сообщили, то удобно самому спросить об этом. Направление клиента другим специалистом является проявлением коллегиальности и уважения к вашему профессионализму, и поэтому оно должно приниматься с благодарностью.

Если клиент позвонил сам. Содержание этого разговора может быть различным: от простого обсуждения начальных условий до длительной дискуссии. Консультант может ответить на вопросы, касающиеся гонорара, расположения офиса, времени консультаций, о своей квалификации и подтверждающих ее документах. Терапевту стоит держаться дружелюбно и открыто, отвечая на любые «относящиеся к делу» вопросы прямо и просто.

Договариваясь о первой встрече клиента, не следует расспрашивать о сути проблемы слишком подробно (если не возникло подозрения, что ему

нужен специалист другого профиля) и чтобы ему стало ясно, что это не более чем назначение времени встречи.

Лучше избегать телефонных разговоров, напоминающих первичную сессию. Если клиент пытается ли изложить вам свою проблему по телефону, консультант не должен вовлекаться в диалог и заниматься «краткосрочной терапией» (не смотря на то, что трудно прервать человека, который испытывает страдания). Лучше сказать клиенту: «Мы обсудим это при встрече». Клиент не должен напрасно тратить свои силы, и его тревога не должна уменьшаться раньше времени. Вопреки ожиданию некоторых терапевтов, длительные телефонные разговоры не обязательно приводят к прохождению психотерапии. Фактически имеется положительная корреляция между минимальным количеством вопросов, обсуждаемых по телефону, и приходом клиента.

Не существует чётких правил относительно длительности предварительных телефонных разговоров (не более 15 - 20 минут). В тех случаях, когда у терапевта есть только 5-10 минут, разумно сказать об этом в самом начале телефонного разговора. Иногда, если клиент желает получить дополнительную информацию, уместен ответный звонок терапевта. Пациенту можно предоставить выбор.

Терапевт: Я должен сказать, что на разговор с Вами у меня есть 10 минут. Если мы не закончим за это время, я буду рад Вам перезвонить.

Затем через 7 минут:

Терапевт: Нам необходимо будет закончить разговор через 1-2 минуты. Если хотите, мы можем договориться о встрече или, если Вам необходима дополнительная информация, я буду рад перезвонить Вам.

Иногда клиенты хотят узнать, что можно ожидать от консультации. Они интересуются ее длительностью, о чем их будут спрашивать, какого рода рекомендации они могут получить от консультанта. Лучше объяснить, что для того чтобы выслушать рассказ о причинах, по которым они обратились за помощью, иногда бывает необходимо две, три сессии. Предварительные впечатления клиенты могут получить к концу первой сессии, но окончательные рекомендации лучше отложить.

Если первый звонок показывает, что клиент находится в весьма неустойчивом или чрезвычайно ранимом состоянии, которое вы считаете опасным, то нужно постараться встретиться с ним как можно скорее, даже в тот же день.

Не забудьте повторить день и час, на который назначена консультация. Расстроенные люди иногда не запоминают информацию с первого раза.

Не стоит заранее предупредить клиента о том, что в случае необходимости у него будет возможность побеседовать с вами в промежутках между сеансами. Это особенно важно в ситуации, когда звонит один из членов семьи, чтобы договориться о терапии для всей семьи, и пытается представить ситуацию со своей заинтересованной позиции. Если речь идет о паре или семье, телефонный разговор с одним клиентом может повлечь за собой обвинение вас в сговоре с ним и в предвзятом отношении к другому члену группы.

Если клиент затягивает разговор, то можно сказать следующее: "Я не хочу быть невежливым, но через несколько минут мне надо уходить. Я думаю, что мы оговорили все важные вопросы, касающиеся психотерапии. Конечно, когда мы встретимся, я с удовольствием отвечу на все дополнительные вопросы. Не хотите ли Вы договориться о встрече?"

Схема первой консультации

Существуют разные модели психологического консультирования, различные теоретические подходы, им существуют самые разные способы проведения первичной консультации. Мы рассмотрим обобщённый вариант проведения первичной консультации с клиентом, своего рода алгоритм, который может использоваться вне зависимости от теоретических предпочтений консультанта.

- 1) Приветствие.
- 2) Предложить клиенту снять верхнюю одежду и сесть, самому сесть после клиента.
- 3) Представиться (лучше когда первым представиться клиент), договориться о форме обращения.
- 4) Указать на имеющееся у вас время для консультации.
- 5) Начальная фраза – она должна быть достаточно неопределенной, открытой и поощрять к рассказу. Примеры:
 - О чем бы вы хотели поговорить.
 - Слушаю вас...
 - Что вас привело ко мне...
 - С чего бы вы хотели начать...
 - Какие вопросы привели вас сюда...
- 6) Основная часть консультации – это выслушивание «исповеди» клиента, формулирование гипотез о природе проблем клиента и их проверка посредством сбора дополнительной информации. В это время необходимо стимулировать клиента к самораскрытию, использовать приемы поддержки, поощрения, уточнения, отражения чувств, парафраз...
- 7) Напоминание об оставшемся времени (за 10-15 мин.).
- 8) Попросить клиента резюмировать всю беседу и побудить к постановке цели консультирования (если это не было обсуждено на основном этапе).
- 9) Резюме консультанта – подведение итогов, суммирование всего, что было сказано, в том числе о целях и результатах (акцент на активности клиента в достижении результатов).
- 10) Принятие решения о дальнейших встречах (его принимает клиент) и назначение следующей встречи.
- 11) Прощание.

Начало консультации

Клиент приходит за психологической помощью с двумя сильными чувствами — страхом и надеждой. Консультант обязан ослабить страх и

укрепить надежду. Чувства надежды и страха влияют на поведение клиента: он одновременно и открывает и скрывает свои потребности, причём и то, и другое может происходить как на сознательном, так и на бессознательном уровне.

При первой встрече с клиентом надо встать, поздороваться, показать, где можно повесить верхнюю одежду, затем предложить сесть, дав клиенту понять, что вы сами сядете после него. Далее следует побудить клиента представиться, например, спросить: «Как мне вас называть?» и представиться самому на тот же манер (если вы не представились друг другу при телефонном разговоре). На этом же этапе следует обсудить вопрос как вам называть друг друга (не настаивать). Важно фиксировать не только то, как клиент называл вас в начале, но и изменения в его обращении к вам и в какой степени это связано с переменной в ваших отношениях

Обычно разговор начинает сам консультант. Его первая фраза должна быть достаточно нейтральной, она не должна предопределять направление мыслей клиента.

Возможны следующие варианты:

- *О чем бы вы хотели поговорить.*
- *Слушаю вас...*
- *Что вас привело ко мне...*
- *С чего бы вы хотели начать...*
- *Какие вопросы привели вас сюда...*

Важно отметить, что слово «проблема» не используется.

При произнесении первой фразы не следует делать какого-либо логического ударения, иначе это может исказить смысл слов:

Что вас сюда привело? (в какую проблему вы влипли?)

Что вас сюда привело? (никогда бы не подумал, что вам нужна помощь)

Что вас сюда привело? (к психологу, подумать только)

Если ответ на первоначальный вопрос недостаточно подробен, можно сформулировать следующий открытый вопрос:

Не могли бы вы больше рассказать об этом?

Желательно также, чтобы уже в первой фразе содержалась информация о времени имеющемся у вас в распоряжении, например,

У нас есть около получаса, чтобы поговорить, и мне хотелось бы знать, что привело вас сюда.

В нашем распоряжении час и я готов внимательно выслушать то, чем бы вы хотели поделиться.

Я думаю, что сегодня мы могли бы начать с ваших ожиданий от консультирования. У нас есть час, чтобы поговорить.

Как бы вы предпочли потратить наше время сегодня? Мы имеем приблизительно 45 минут.

Кроме информации об ограничении времени, в первой фразе должно сообщаться, что ответственность за беседу лежит на клиенте и что клиент должен использовать время наиболее рациональным способом.

Если консультант видит явное напряжение клиента, полезно обозначить и прокомментировать это состояние:

"Вы очень озабочены"

"Вы кажетесь испуганным";

"Что Вас заботит?".

Разговор о беспокойстве способствует снятию напряжения. Консультант может спросить клиента:

"Не беспокоит ли Вас то, о чем сегодня следует поговорить?"

"Не боитесь ли Вы моих вопросов, на которые не хотели бы отвечать?"

Иногда клиент боится оценки, диагноза, беспокоится из-за возможного выявления нарушений психики. Чтобы это выяснить, консультант может спросить:

"Не опасаетесь ли Вы, что Вам поставят психиатрический диагноз?"

"Некоторые люди боятся обращаться к психологам и психотерапевтам, предполагая, что их примут за душевнобольных. А Вы испытываете подобное беспокойство?"

Беспокойство такого рода следует устранить в начале беседы. Консультант должен объяснить, что клиент сам выбирает, о чем и сколько говорить, что большинство людей обращается к психологам и психотерапевтам из-за жизненных проблем, а их нельзя считать болезнями.

Беспокойство первой встречи уменьшается при ознакомлении клиента с процедурой консультирования. Большинство клиентов чувствуют себя неуверенно из-за неосведомленности в действиях консультанта. Некоторые клиенты понимают консультирование как магическую помощь, а консультанта воспринимают как мага, читающего мысли. Для других клиентов консультирование является своеобразной скорой помощью, раздаванием мудрых советов или работой, за которую всю ответственность несет консультант и т.п. Такие нереальные ожидания отчасти отражают социальные стереотипы, связанные с психотерапией. Правильное объяснение процесса консультирования с особым подчеркиванием полной зависимости успеха от сотрудничества консультанта и клиента корректирует ожидания клиентов и уменьшает тревогу.

Если клиент приходит не по собственной инициативе велика вероятность его сопротивления консультированию, поскольку сам клиент не видит смысла в обращении к психологу или психотерапевту. В этом случае для начала разговора следует использовать тот факт, что клиент пришел сюда против своей воли:

Я понимаю, что вы здесь потому, что вас послали на консультацию, наверное поэтому вы выглядите так сердито (недовольно). (дать время для ответа, выдержать паузу)

Если клиент продолжает молчать – главное не защищаться и не объяснять пользу консультирования, т.к. любые чувства полезны.

Можно начать, сообщив, что вы знаете о причине его прихода и попросить рассказать свое мнение об этом:

Твой классный руководитель прислал тебя сюда, чтобы поговорить о ситуации, произошедшей сегодня на уроке, не мог бы ты мне рассказать об этом.

Начальная фаза консультации - это время активного приглашения клиента к рассказу о причинах, приведших его на консультацию. Внимательное слушание изложения клиентом его проблем и понимание их субъективной картины, является одной из основных задач начальной стадии консультации. Консультант побуждает клиента рассказать все имеющиеся у него жалобы

Каждой новой жалобе или измерению проблемы консультанту следует уделить специальное внимание, это позволит не упустить подлинную причину обращения за помощью. Отмечая, проясняя и связывая между собой жалобы и детали проблемы, клиент и консультант совместно продвигаются к её более обобщённой формулировке.

В конце начальной фазы беседы необходимо убедиться, что вы узнали об основных жалобах клиента (*"Есть ли ещё что-то, что вас беспокоит?"*) После этого бывает полезно резюмировать жалобы, то есть кратко перечислить их, а также сопутствующие им идеи и чувства.

Основная часть консультации

Основная задача этой стадии - формулирование гипотез о природе проблем клиента и их проверка посредством сбора дополнительной информации и применения уместных пробных вмешательств.

Если же рассказ клиента малосодержателен, то имеет смысл занять более активную позицию. Порой клиент скатывается на малозначимые темы или слишком подробно излагает несущественные детали. Хотя иногда такие малозначимые темы могут вывести на значимые для клиента переживания, однако чаще они лишь съедают весьма ограниченное время первой встречи.

Удерживание фокуса на определённых жалобах, темах, конкретных жизненных ситуациях позволяет консультанту формулировать и проверять начальные гипотезы относительно природы проблем клиента.

Когда вы придерживаетесь определённой линии исследования и появляется важная, но не связанная с ней информация, отметьте её про себя и, прежде чем перейти к ней, убедитесь, что вы закончили текущую тему. Перейти к новой теме можно при помощи следующей конструкции: *"Когда вы говорили о Вы упомянули о, не могли бы вы больше рассказать об этом"*.

Когда вы говорили о ваших чувствах к мужу, вы упомянули о смерти вашего отца. И это, как мне показалось, очень важно для вас. Не могли бы вы больше рассказать об этом.

Перед тем как углубиться в изучение новой темы, важно закончить предыдущую линию исследования. Увлечение новой темой является часто встречающейся ошибкой, которая порой приводит к спутанному и поверхностному пониманию проблем клиента.

В ситуации резкого перехода клиента к изложению новой темы прямое проявление контроля со стороны консультанта может выглядеть, например, следующим образом:

"Я понял, что это важно для вас, но не могли бы вы вернуться к тому, что сказали ранее о ваших проблемах на работе, и рассказать о них?"

Представляйте новые темы клиенту, чтобы он понимал куда движется беседа.

Консультант: *Вы упомянули о ссорах с матерью. Поэтому я бы хотел сейчас обратиться к обсуждению вашей семьи и тех проблем, которые связаны с ней. Вероятно, мы бы могли начать с вашей матери - не могли бы вы больше рассказать мне о ней?*

Изучайте вместе с клиентом каждую новую тему. Использование техник на первой сессии носит характер пробного вмешательства. Реакции клиента на пробные вмешательства консультанта показывают на степень его готовности использовать терапевтический потенциал консультирования. То, насколько клиент откликается на пробные вмешательства, отражает его уровень открытости-закрытости, способность входить в контакт со своими чувствами, умение использовать иную точку зрения для понимания своих проблем, и тому подобные важные факторы при оценке уместности того или иного вида психологической помощи.

Избегайте жаргона и проясняйте слова и фразы, которые вы не понимаете и, которые могут иметь один смысл для вас, и совершенно другой для клиента. Всегда следует прояснять диагностические и психологические "ярлыки".

Например, если клиент упоминает о депрессии, консультант может сказать: *"Вы сказали, что были в депрессии. Не могли бы вы более подробно описать, что именно вы чувствовали?"*

При проявлении эмоций уместно проявление поддержки и эмпатии, стимулирующее их выражение.

Например, *"По-видимому, тогда это вас очень расстроило"*

"Это решение, похоже, было очень трудным для вас".

отражение чувств *"В вашем голосе слышится разочарование. Вы чувствовали, что преодолели все эти проблемы, и вдруг появляется чувство вины и замешательства"*

обратная связь (*"У вас на глазах появились слёзы"*)

и вопросы (*Не могли бы вы больше сказать о том, что вас злит?"*).

Ряд авторов (в т.ч. Зимин В.А.) считает, что на первой консультации важно понять «Почему клиент решил обратиться за помощью именно сейчас?». Этот вопрос задается после того, как стало понятным основное содержание проблемы. Важно узнать, что стало последней каплей. Человек может достаточно хорошо осознавать причину своего обращения, особенно в случаях актуальной психической травмы или кризиса. В других случаях он может не понимать как те или иные события, активировавшие внутренний конфликт и защитные механизмы, связаны с фактом обращения к специалисту. Если консультанту удастся помочь установить эти связи, то

обратившийся за помощью человек действительно лучше начинает понимать самого себя.

Завершение начального интервью

Этап завершения беседы включает в себя ряд задач, а именно подведение итогов консультации, обсуждение следующего шага в решении проблемной ситуации, а в случае необходимости также прояснение и коррекция ожиданий клиента. Впечатление клиента о первой встрече с консультантом имеет определяющее значение для решения им вопроса о продолжении консультативных отношений. Поспешное, "смазанное" завершение беседы может разрушить в целом успешную консультацию, поэтому на окончание консультации следует специально выделять время.

Кроме того, некоторое время также бывает необходимо для завершения процесса переживания. Если в ходе рассказа клиента появляется важный материал и происходит выражение связанных с ним чувств, целью конечной фазы консультации становится облегчение эмоционального отреагирования и его завершение к концу беседы.

Бывает крайне полезно выделить по крайней мере десять минут для подведения итогов консультации - сжатого и точного суммирования содержания беседы и выражения совместно достигнутого в ходе сессии понимания основной проблемы клиента.

Наше время почти истекло. Подведем итоги того, что обсудили.

До окончания нашей сегодняшней встречи осталось не более 15 минут. Мы выяснили, что вам не стоит ждать пока ваша жена изменится, вам нужно разобраться в своих чувствах и решить, что делать»

Из суммирования часто вытекает тот или иной вопрос или необходимость что-то прояснить как со стороны консультанта, так и со стороны клиента. После суммирования проблем бывает полезно спросить клиента:

"Что вы считаете вашей основной проблемой, над которой вы бы хотели поработать?"

Такой вопрос стимулирует мотивацию клиента и предваряет договор о дальнейшем плане действий в целом и договорённость о следующей встрече в частности.

Как известно из психотерапевтической практики, о самом важном клиенты часто говорят именно в конце сессий, поэтому бывает полезно спросить:

"Не упустили ли мы чего-нибудь важного, есть ли ещё что-то, что Вам хотелось бы добавить?"

Сегодня у нас осталось около 10 минут, есть ли что-нибудь еще, что вы хотели бы обсудить?

Этот вопрос порой может привести к появлению совершенно новой важной информации, подробное рассмотрение которой может стать задачей следующей сессии. Кроме того, данный вопрос является также демонстрацией вашей готовности узнать насущную потребность клиента -

подлинную причину обращения, о которой, возможно, он, до сих пор не осмеливался сказать напрямую.

Одна из целей заключительной стадии консультации состоит в выяснении соответствия ожиданий, с которыми клиент обратился за помощью, и реального опыта консультации.

"Как вы себя чувствуете в связи с приходом сюда сегодня?"

"Насколько то, что произошло, соответствовало вашим ожиданиям? ... В чем именно?"

Чтобы задать такой вопрос, порой требуется определенное мужество от консультанта, поскольку обсуждение ожиданий - это зачастую трудный разговор о том, чего клиент не получил. Но это также потенциальная возможность для коррекции нереалистичных ожиданий от разовой встречи, а, следовательно, для последующей реализации реалистичного плана действий, который поможет клиенту в решении его проблем.

Иногда в конце первой встречи клиенты задают вопрос, почему надо встречаться с консультантом несколько или даже много раз.

В таких случаях консультант должен объяснить: "Ваши проблемы возникли не сразу; они развивались постепенно, и Вы с ними живете уже некоторое время. Чтобы разобраться в проблемах, прежде всего необходимо довольно подробно ознакомиться с ними. Это требует времени, как, впрочем, обсуждение и решение проблем. Невозможно за один час устранить то, что накапливалось годами".

Заключительная фаза беседы - это также время для того, чтобы предоставить клиенту необходимую информацию и дать профессиональную рекомендацию, направить его к другому специалисту. Существуют проблемы, которые имеют несколько измерений (так, например, проблема в интимных отношениях может быть связана с нарушением как психологических, так и сексуальных отношений), а то и вовсе выходят за пределы компетентности консультанта. Поэтому, помимо (или вместо) психологической помощи, клиент может нуждаться в профессиональной помощи другого специалиста: психиатра, юриста, сексолога и т. д. либо тех или иных служб, например, группы анонимных алкоголиков или суицидологического центра. Информирование клиента о доступных ему возможностях и проработка опасений по поводу обращения к тому или иному специалисту - это ещё одна задача конечной фазы первой консультации.

Направление клиента к другим специалистам

Во время первой встречи консультант решает, будет ли он и впредь консультировать клиента. Иногда случается так, что консультант чувствует себя некомпетентным решать поднятые проблемы, либо проблемы клиента требуют специализированной помощи, или еще какие-нибудь причины (например, личные) могут мешать дальнейшей работе. В таких случаях клиента направляют к другому консультанту. Наиболее частые причины

направления клиента к коллегам, по мнению George и Cristiani (1990), следующие:

1. Консультант некомпетентен решать проблему, изложенную клиентом.

2. Различия личностей консультанта и клиента настолько велики, что мешают завязать и поддерживать консультативный контакт.

3. Клиент является другом или родственником консультанта. С ним трудно установить и продолжительное время поддерживать консультативные отношения, и это делает невозможным серьезное психологическое консультирование.

4. Клиент по каким-либо причинам отказывается обсуждать свои проблемы с консультантом.

5. После нескольких встреч с клиентом напрашивается вывод, что консультативный контакт неэффективен и мала вероятность изменения его в продуктивном направлении.

Как и сам процесс консультирования, направление к другому консультанту должно основываться на уважении и доверии к клиенту. Консультант обязан ознакомить клиента с вариантами консультирования, а выбирать должен сам клиент. Однако эффективность ознакомления с разными возможностями и целесообразность направления к другому специалисту обусловлены определенными правилами:

1. Лучше направлять клиента не вообще в какое-либо другое учреждение, а к конкретному специалисту. Чтобы направление было эффективным, консультант должен быть хорошо знаком с учреждениями, оказывающими психологические и психотерапевтические услуги, с работающими там специалистами, их квалификацией, специализацией и т.п.

2. Клиенту следует передать как можно более подробную информацию — адреса учреждений и лиц (разумеется, не домашние), телефоны, фамилии специалистов. Иногда клиент может пожелать, чтобы сам консультант позвонил и договорился о его приеме, однако наиболее правильно будет возложить всю ответственность за обращение на клиента.

3. Если клиент хочет, чтобы консультант рассказал о нем своему коллеге, это следует делать без участия клиента.

4. Другие консультанты не обязаны предоставлять Вам информацию о направленном клиенте, поскольку они связаны требованием конфиденциальности.

5. По возможности консультант должен убедиться в действенности своего направления, разумеется, не требуя подробностей о происходящей работе.

Необходимо подготовить клиента к тому, что вы его направите к другому специалисту. Возможно, потребуется некоторое время для объяснения причин ваших действий и обсуждения с клиентом его чувств по этому поводу, а также и по отношению к вам. Но это нужно сделать, чтобы у него не создалось ощущения, что вы его предаете.

Если у клиента есть жалобы на физическое здоровье, даже если он убеждает, что они носят психосоматический характер, необходимо, чтобы он прошел обследование у врача, т.к. необходимо исключить наличие реально существующих физических нарушений.

4.6. Консультативный контакт

Доверительный контакт консультанта и клиента, основанный на безусловном уважении, эмпатии, теплоте и искренности консультанта по отношению к клиенту, является неотъемлемой, а, по мнению многих профессионалов — существенной составляющей психологического консультирования и психотерапии.

Консультативный контакт, хотя внешне кажется формальным и весьма непродолжительным по сравнению со всей жизнью клиента, все же является более тесным, интенсивным и глубоким, нежели любая другая межличностная связь. В консультировании клиент обращается к незнакомому человеку и раскрывает ему мельчайшие подробности своей личной жизни, это делает консультативный контакт интимным отношением двоих людей, причем специфически интимным (интимно-терапевтические отношения), непохожим на привычные дружеские или любовные отношения.

В противоположность интимно-личностным связям консультативный контакт, хотя и наполнен чувствами, является асимметричным, т. е. только пациент раскрывает интимные подробности своей жизни. Психотерапевт же волен решать, насколько раскрываться, и выбирать способ реагирования на события, излагаемые клиентом, а может не реагировать вообще. Контакт асимметричен еще и потому, что только терапевт истолковывает смысл рассказанного и способен оценить достижение терапевтических целей.

Определения консультативного контакта разнообразны, но мы рассмотрим только два наиболее обобщенных определения.

Консультативный контакт — это уникальный динамичный процесс, во время которого один человек помогает другому использовать свои внутренние ресурсы для развития в позитивном направлении, актуализировать потенциал осмысленной жизни (George, Cristiani, 1990).

Консультативный контакт — это чувства и установки, которые участники консультирования (консультант и клиент) испытывают один по отношению к другому, и способ их выражения (Gelso, Carter, 1985).

Практически все определения указывают на несколько уникальных черт консультативного контакта. George и Cristiani выделили шесть основных параметров:

1. *эмоциональность* (консультативный контакт скорее эмоционален, чем когнитивен, он подразумевает исследование переживаний клиентов);
2. *интенсивность* (поскольку контакт представляет искреннее отношение и взаимный обмен переживаниями, он не может не быть интенсивным);
3. *динамичность* (при смене клиента меняется и специфика контакта);

4. *конфиденциальность* (обязательство консультанта не распространять сведения о клиенте способствует доверительности) ;
5. *оказание поддержки* (постоянная поддержка консультанта обеспечивает стабильность контакта, позволяющую клиенту рисковать и пытаться вести себя по-новому);
6. *добросовестность*.

Представления о консультативном контакте в различных теоретических направлениях

Характер консультативного контакта в самом процессе консультирования зависит от теоретической ориентации консультанта (George, Cristiani, 1990).

Таблица

Представления о консультативном контакте в различных теоретических направлениях

Направление	Консультативный контакт
<i>Психоаналитическое</i>	Консультант сохраняет личную анонимность, чтобы клиент мог свободно проецировать на него свои чувства. Основное внимание уделяется уменьшению сопротивления, возникающего при анализе реакций переноса клиента, и установлению более рационального контроля. Консультант интерпретирует поставляемый клиентом материал и стремится научить клиента увязывать свое настоящее поведение с событиями прошлого
Адлеровское направление	Акцентируется разделение ответственности между консультантом и клиентом, обоюдное доверие и уважение, равноценность позиций, установление общих целей консультирования
Терапия поведения	Консультант является активной и директивной стороной; он исполняет роль учителя, тренера, стремясь научить клиента более эффективному поведению. Клиент должен активно апробировать новые способы поведения. Вместо личных отношений между консультантом и клиентом устанавливаются рабочие отношения для выполнения процедур обучения
Рационально-эмоциональная терапия (A.Ellis)	Консультант выполняет роль учителя, а клиент — ученика. Личным отношениям консультанта с клиентом не придается значения. Клиент побуждается к пониманию своих проблем и на основе этого понимания — к изменению своего поведения, основываясь на рациональных предпосылках
Ориентированная на клиента терапия (C.Rogers)	Консультативный контакт составляет сущность процесса консультирования. Особенно подчеркиваются искренность, теплота, эмпатия, уважение, поддержка со стороны консультанта и «передача» этих установок клиентам. Усвоенные во время консультативного контакта навыки клиент переносит на другие отношения

Экзистенциальная терапия	Основная задача консультанта — вжиться в экзистенцию клиента и завязать с ним аутентичную связь. Контактируя с консультантом, клиент раскрывает свою уникальность. Отношение между консультантом и клиентом понимается как контакт «человек — человек», идентичный встрече двух равноценных людей «здесь и теперь». Во время консультативного контакта меняется как консультант, так и клиент
--------------------------	---

Как видно из табл., с позиций различных теоретических ориентации контакт «консультант — клиент»:

— или создает предпосылки для начала изменения (терапия поведения и рационально-эмоциональная терапия);

— или самопроизвольно изменяет клиента (ориентированная на клиента терапия или экзистенциальная терапия);

— или составляет содержание обсуждения и работы вообще (психодинамическое направление).

Таким образом, хотя представители, скажем, экзистенциально-гуманистического и психодинамического направлений консультативный контакт в конкретной работе используют по-разному, они едины во мнении о его важности в процессе консультирования.

4.7. Терапевтический климат.

Физические компоненты терапевтического климата

Качество консультативного контакта зависит от двух важных факторов:

- терапевтического климата,
- навыков консультанта (вербальных и невербальных) в поддержании общения.

Терапевтический климат в свою очередь включает несколько компонентов.

1) *Физические* составляющие, такие как:

- оборудование места консультирования
- расположение консультанта и клиента в пространстве (дистанция, способ сидеть и т. п.),
- структурирование времени.

2) *Эмоциональным* компонентам терапевтического климата:

- создание атмосферы обоюдного доверия,
- искренность консультанта,
- его способность к эмпатии
- и безусловному уважению клиента.

Оборудование места консультирования

Консультирование может происходить практически в любой обстановке, но некоторые физические условия предпочтительнее. Зарубежные авторы утверждают, что не существует универсального качества, которым должна бы обладать комната. Комната должна быть

удобной и привлекательной, не должна подавляюще действовать на клиента, быть шумной, или содержать предметы, отвлекающие внимание.

Не всегда возможно обеспечить идеальные условия, однако к месту консультирования предъявляются *определенные требования*. Прежде всего, консультирование должно происходить в *спокойной обстановке*, в *звуконепроницаемом кабинете*. Кабинет должен быть *не очень большим*, окрашенным в *спокойные тона*, уютно обставленным и не слишком вычурным. *Освещение* должно быть мягким. Свет не должен падать на клиента. *Мебель* должна быть гармоничной и удобной. В кабинете необходим стол, удобные стулья (три-четыре стула на случай приема нескольких человек, например: родители клиента, супружеская пара и т. п.). Если консультанты работают с семьями, в которых есть дети, или только с детьми, в комнате должна быть детская мебель. Для проведения занятий по релаксации желательно иметь кушетку. На стенах можно повесить несколько картин, на полках расположить книги, но интерьер не должен быть перегружен, чтобы не отвлекать внимание клиента. На рабочем месте не стоит держать слишком личные вещи (например, семейные фотографии) или предметы, отражающие убеждения консультанта (например, крест на стене).

Каждый раз клиента следует принимать в одном и том же кабинете. Это его меньше отвлекает, не занимает время на освоение новой обстановки, кроме того, позволяет чувствовать себя безопаснее.

Иногда между консультантом и клиентом имеется посредник (например, секретарь, регистратор), выполняющий вспомогательные функции. Он настраивает клиента на встречу с консультантом, ассистент должен уметь тепло и дружески общаться, быть гостеприимным, но ни в коем случае не подменять консультанта и не вмешиваться в жизнь клиента. Он, как и консультант, обязан строго соблюдать требования конфиденциальности.

Структурирование консультативного пространства

Для консультирования необходимо иметь отдельный кабинет или искусственно ограниченное *пространство*.

Предпочтительно, чтобы во время сессии консультант не сидел за столом, т.к. стол может восприниматься как физический и символический барьер для развития тесных взаимоотношений. Бенджамин полагает, что консультантам необходимо иметь два кресла и неподалеку – стол. Кресла должны быть расположены под углом 90 градусов друг к другу, так чтобы клиент мог смотреть или на консультанта, или прямо вперед. Стол может использоваться для многих целей (платочки, рисунки и др.). Желательно, чтобы кресел или стульев было несколько, так чтобы клиент мог выбрать удобное для него место, консультант подстраивается под него (садится рядом).

Расстояние между консультантом и клиентом (пространственные характеристики среды, или проксемика) также может воздействовать на отношения (феномен «личного пространства»). Личное пространство изменяется в зависимости от отношений участников беседы, обсуждаемой

темы, культурных различий. Из-за неправильно выбранной дистанции в консультировании (например, несоразмерность социального или общественного аспекта личного пространства) некоторые темы вообще не могут быть затронуты. В исследованиях американских авторов было выявлено, что расстояние 75-100 см. между консультантами и клиентами является средним диапазоном комфорта, независимо от пола участников отношений. Это оптимальное расстояние может изменяться в зависимости от размера комнаты и расположения мебели.

С проблемой дистанции тесно связан вопрос о терапевтическом смысле и возможности *физического прикосновения к клиенту*. Прикосновение означает очень близкий, интимный контакт. Исследования Holroyd и Brodsky (1977, цит. по Coey, 1986) показали, что около половины опрошенных психотерапевтов полагают, что физический незротичный контакт представляется ценным в процессе консультирования. Он более всего уместен при:

- консультировании социально и эмоционально незрелых клиентов;
- консультировании людей, находящихся в кризисе после психической травмы, особенно связанной с утратой близких;
- стремлении продемонстрировать эмоциональную поддержку.

Однако очень трудно установить границу, где физический незротический контакт приобретает характер эротического. В любом случае прикосновение не должно быть использовано как специфическая техника консультирования при отсутствии искренних, истинных чувств по отношению к клиенту. Чтобы прикосновение помогло создать безопасный для клиента терапевтический климат, оно должно быть спонтанным и искренним.

Независимо от обстановки в комнате, консультанты не должны отвлекаться при проведении сессий. Все контакты по телефону должны быть отложены. В случае необходимости консультанты должны поместить на дверь табличку «Не беспокоить».

Структурирование времени консультирования

Терапевтический климат предполагает и надлежащее структурирование времени. Уже первая встреча с клиентом должна продолжаться столько времени, сколько и все последующие встречи. Иногда первая встреча затягивается из-за необходимости ближе познакомиться с клиентом и вселяет в него надежду на нереальную продолжительность консультирования. Поэтому лучше не вызывать ложных ожиданий.

Обычно консультативная беседа со взрослым человеком длится от 50 минут до одного часа. Такая продолжительность не случайна. Менее продолжительная беседа заставляет нервничать и консультанта, и клиента, создавая впечатление, что они не успеют достаточно глубоко обсудить вопросы, возникшие во время встречи. Более продолжительная беседа, хотя этого иногда желает как клиент, так и консультант, слишком утомит обоих

участников консультирования. Психотерапия и консультирование требуют концентрации внимания и бдительности, а, как известно, концентрацию внимания трудно сохранять более 45 — 50 минут. Традиционные 50 минут, регламентирующие консультативную встречу, позволяют продуктивно обсудить несколько вопросов, а затем 10 минут уделить записи основных аспектов прошедшей беседы или просто отдыху за чашечкой кофе. Это также важно при приеме нескольких клиентов подряд. Продолжительность беседы может изменяться в зависимости от возраста клиента. Georg и Cristiani (1990) указывают, что беседа с 5—7-летним ребенком не должна длиться более 20 минут, с 8—12-летним — около 30 минут, а с детьми старше 12 лет консультативная беседа может продолжаться до 1 часа.

Продолжительность беседы консультант определяет в начале встречи. Клиент должен знать, каким временем он располагает для обсуждения наиболее проблем. Если это не происходит клиент может начать нервничать, ожидая прекращения приема в любой момент. Консультант может сказать:

- «В нашем распоряжении 50 минут, и я готов выслушать Вас».
- «Полагаю, что Вы могли бы начать с того, что ждете от консультирования. У нас есть 50 мин.».
- «Как бы Вы хотели использовать сегодняшнее наше время? У нас есть 50 минут».

Консультативная встреча подходит к концу спустя почти 40 минут. Чтобы помочь клиенту лучше сориентироваться во времени, мы должны ему напомнить, что время заканчивается: «Сегодня у нас остается около 10 минут, что бы Вы еще хотели обсудить за это время?» Озабоченный клиент часто плохо ориентируется во времени, поэтому такое напоминание может оказаться важным.

В начале консультирования необходимо также определить общую продолжительность консультирования. Конечно, в самом начале трудно установить, сколько времени займет решение тех или иных проблем. Поэтому можно заключить с клиентом определенный контракт на 3 — 4 встречи, а затем окончательно решить, является ли консультативный контакт продуктивным и сколько времени может продолжаться консультирование.

В начале консультирования следует определить и частоту встреч. Обычно полагают, что для установления продуктивного контакта достаточно одной — двух встреч в неделю. Если встречаться реже, становится значительно труднее ближе узнать клиента, вспомнить, что происходило на прошлой встрече, а также сохранить непрерывность процесса консультирования.

4.8 Установление и поддержание консультативного контакта с клиентом

Установление раппорта является основным условием осуществления эффективной консультативной помощи (как впрочем, и любой коммуникации).

В отличие от обычного контакта раппорт можно определить как подсознательное доверие, синтонность между людьми, возникающих вследствие их взаимоуподобления друг другу. Установление раппорта подробно описано в НЛП.

Этапы выстраивания консультативного контакта на невербальном уровне:

1 этап. Калибровка - это процедура выяснения, что означает та или иная невербальная реакция клиента, выявления соответствия определенных повторяющихся невербальных сигналов понятиям, эмоциональным состояниям, мыслям и убеждениям клиента.

Калибровка осуществляется методом повторения определенных вопросов консультантом и выявления повторяющихся невербальных сигналов клиента. Таким образом, консультант устанавливает взаимное соответствие невербальных сигналов определенным эмоциональным состояниям клиента, для этого он задает вопросы, в процессе выстраивания консультативного контакта, и наблюдает за реакцией клиента на слова консультанта. Для осуществления калибровки необходимо обратить внимание на позицию глаз, наклон головы, на то, является ли дыхание глубоким или поверхностным, частым или редким, высоким или низким. Отметьте изменения в тоне мускулатуры лица, цвете кожи, размере губ и тоне голоса. Обратите внимание на эти тонкие признаки, которые обычно не замечаются. Они являются внешним выражением внутренних мыслей и состояний человека.

Пример: Консультант просит клиента вспомнить ситуации, когда он вел себя решительно. Когда клиент погружается в эти воспоминания, то меняется его поза и мимика: спина распрямляется, голова приподнимается, дыхание становится глубже, руки сложены шпилем. Для этого клиента выявленные мимика и поза будут характерны при переживании им решительности.

2 этап. Присоединение

Присоединение – это воспроизведение консультантом в своем поведении особенностей поведения и реакций клиента. Это естественная реакция при общении, но консультант может пользоваться этим сознательно как техническим приемом. Существует аксиома общения: когда люди в чем-то похожи друг на друга, они нравятся друг другу.

Цель этапа: создание у клиента ощущения доверия, комфорта и участия, т. е. установление раппорта.

Присоединение тем лучше, чем более близким является соответствие невербальных сигналов консультанта сигналам клиента. Подстраиваясь, консультант должен отражать язык телодвижений и тон голоса. Подстройка –

это не подражание, которое заметно, преувеличенно и без разбора копирует движение другого человека, что часто является оскорбительным. Часто используется «*перекрестное отражение*». Можно подстраиваться к распределению веса тела и к основной позе. Подстройка к дыханию является очень мощным способом установление раппорта. Подстройка к голосу (к тону, темпу, громкости и ритму речи) является еще одним способом, которым вы можете установить раппорт.

Важным этапом после калибровки и присоединения является этап проверки присоединения.

3 этап. Проверка присоединения.

Цель этапа: проверка готовности перехода консультанта и клиента к этапу ведения.

Для этого консультанту необходимо совершить какое-либо действие и понаблюдать, повторяет ли его клиент.

Пример: консультант присоединился к дыханию клиента и изменил ритм своего дыхания. То, что клиент также меняет ритм дыхания, говорит о том, что присоединение состоялось.

Если консультант присоединился, можно приступать к следующему этапу консультирования.

При присоединении консультанту следует оставаться конгруэнтным, то есть подкреплять невербальными сигналами то, что он говорит и наоборот.

Если тон вашего голоса, слова, выражение лица и поза соответствуют тому, о чем вы спрашиваете, то вы ее получите с большей вероятностью. Если вы пытаетесь перевести человека в спокойное ресурсное состояние, то бесполезно говорить с ним громким, быстрым голосом, часто и не глубоко дыша и производя множество порывистых движений. Несмотря на ваши успокаивающие слова, собеседник будет становиться более возбужденным.

Если ваши слова не будут конгруэнтны языку тела и тону голоса, то люди будут стремиться следовать невербальным сообщениям, что может привести к разрыву консультативного контакта.

Невербальное поведение клиента

Значение невербального поведения в процессе консультирования признано теоретиками и практиками консультирования, которые утверждают, что сложное взаимодействие вербальных и невербальных сообщений – неотъемлемая часть процесса консультирования. Консультанты должны владеть навыками распознавания невербальных сообщений клиентов и реагирования на них, а также осознавать влияние своего невербального поведения на клиентов.

Следует подчеркнуть, что невербальные проявления являются высокоспецифичными, их истолкование должно учитывать и контекст, в котором они проявляются.

а) *контакт глаз* — особенно важен контакт глаз для регулирования консультативного взаимодействия; при оценке контакта глаз следует обращать внимание на:

- рассматривание специфических объектов,
- смотрение вниз,
- рассматривание консультанта вызывающим пристальным взглядом,
- «бегающий» с объекта на объект взгляд,
- отвод глаз от консультанта, когда он посматривает на клиента,
- закрытие глаз руками,
- частоту задержки взгляда вблизи консультанта;

б) *глаза* — «сверкание» и блеск глаз, слезы в глазах, «расширение глаз», позиция бровей указывают на взволнованность клиента;

Когда клиент возбужден, его зрачки расширяются в четыре раза против нормального состояния. Наоборот, сердитое, мрачное настроение заставляет зрачки сокращаться, при этом получают так называемые «глаза-бусинки» или «змеиные» глаза.

в) *кожа* — имеет значение состояние кожных покровов: бледность, покраснение, «гусиная кожа»;

г) *поза* — может служить показателем настороженности или физической усталости, свидетельствовать о самозащите (например, скрещенные руки или ноги);

Если вы хотите узнать, занял ли ваш клиент защитную позу или просто комфортно расположился, скрестив руки, посмотрите на его кисти. Расслаблены они или сжаты в кулаки? Или стиснули одна другую так, что пальцы побелели?

д) *выражение лица* — это, пожалуй, самый главный невербальный «ключ» консультирования;

В интерпретации выражения лица играют роль: застывшее выражение, наморщенный лоб, насупленные брови, улыбка, невротичному индивиду очень трудно смеяться — он может глумиться, быть ироничным или саркастичным, однако не способен искренне смеяться, у него грустное лицо; консультант должен уметь прочесть на лице клиента радость, боль и страх, а также как одни чувства маскируются другими;

е) *руки и жесты* — движения рук и других частей тела часто носят символический характер, могут указывать на что-то неладное;

ж) *манипулирование своим телом* — проявляется в кусании ногтей, хрустении суставами, выдергивании волос;

з) *монотонное поведение* нередко представляет собой признак нервозности — это притопывание ногами, постукивание пальцами, кручение предметов и игры с пуговицами;

и) *командные сигналы* — держание пальца у губ (приглашение молчать), указывание пальцем, пожимание плечами, кивание головой, подмигивание;

к) *прикосновение* — может представлять проявление дружеских чувств или сексуальности.

Говоря о невербальном общении с использованием тела, следует упомянуть о выделенных Elman и Preiisen (1969; цит. по Gelso, Pretz, 1992) четырех типах движений тела:

— символы, заменяющие слова, например, помахивание рукой, означающее прощание;

— сопровождающие речь демонстрации, которыми делается попытка объяснить то, что говорится;

— регуляторы, дополняющие поток вербального взаимодействия, например: изменение позы, кивание головой и т. п.;

— адаптеры, т. е. движения тела, которые не имеют осознаваемой целесообразности, однако часто отражают мысли и чувства, например, покусывание губ и др.

Невербальное общение посредством голоса:

а) *тон голоса* — монотонный, бесчувственный, с измененной модуляцией, строгий, нежный, ласковый, уверенный, слабый, нерешительный, дрожащий, затрудненный;

б) *темп речи* — быстрый, умеренный, медленный;

в) *громкость голоса* — сильная, умеренная, тихая;

г) *произношение* — отчетливое, невнятное. Модальность голоса нередко выдает внутреннее отношение к высказыванию. Искренность проявляется в отчетливости голоса, смелость — в твердости голоса; неясная, слишком тихая речь часто означает нежелание общаться. По тону голоса можно определить и о чем идет речь, даже не понимая ее. Нервозность и эмоциональное замешательство лучше всего отражаются в голосе.

Невербальное общение и структурирование окружения:

а) *дистанция* — не всегда осознаваемое приближение к партнеру или стремление отдалиться от него — свидетельствует о выраженности желания углублять отношения;

б) *позиция в пространстве.*

в) *предметы обстановки и оборудование комнаты;*

г) *одежда* — может много рассказать о клиенте. Несмотря на силу влияния моды, то, как человек одевается, скажет о его вкусах, пристрастиях, степени самостоятельности в выборе, о его настроении, наконец, о материальном достатке. Одни одеваются как можно незаметнее, стараются ничем не обращать на себя внимания. Другие предпочитают носить яркие, броские, экстравагантные наряды, третьи умеренны в следовании за модой. *Стиль одежды человека — бессознательное выражение направленности личности и уровня ее притязаний.* Различают пять стилей одежды:

- Традиционный стиль (национальная, форменная, выражающая принадлежность к чему-либо) скажет скорее о желании безопасности и стабильности через принадлежность к какой-либо общности людей.

- Оригинальный стиль (выражение через одежду собственной индивидуальности, не связанное ни с какими существующими правилами) выдаст желание показать всем собственную непохожесть, отличие от других,

нестандартность, индивидуализм, протест против всего привычного, признанного.

- Классический стиль (одежда, сшитая со строгим учетом консервативных правил и обычаев) заявит о потребности в постоянном поддержании своего авторитета, уважении, особом внимании и претензии на престижную позицию, скрытое, но последовательное притязание на значимость.

- Модный стиль скажет о привлекательности всего нового, стремлении к переменам, об отказе от старых условностей, и в то же время замене их на новые: моду (все это – бегство от настоящего, стремление к свободе и попадание в новую зависимость от вновь созданных условностей).

- Исключительный, эксклюзивный стиль выдаст стремление ставить свои притязания так высоко, что почти ничто не может с ними сравниться. Человек, избравший этот стиль, скорее всего – чувствительный и требовательно-разборчивый, внутренне напряженный, т.к. у него идеальные требования. Поскольку он не хотел бы отказаться не от чего, он «спасается» в своих частных «небесах» эксклюзивного эстетизма.

Украшения также расскажут много о своем хозяине:

- Небольшие, тщательно выполненные (кулоны, колечки, шейные платки...) – стремление к защищенности и укрытости;

- Престижные, дорогие украшения, клубные значки – подчеркивание своей значимости;

- Раздражающие украшения (мех, блестки) – стремление к сексуальной привлекательности;

- Эстетически оформленные стремления к «идеалу», требовательно-разборчивый тип.

Факторы невербального общения в значительной степени ответственны за эмоциональный настрой беседы. Когда невербальные символы сопровождают наши вербальные утверждения, они нередко модифицируют их смысл. Например, предложение: «Прошу, заходите», — может иметь разный смысл в зависимости от невербального поведения. Если мы встречаем клиента, глядя на него, пожимаем руку и произносим эти слова тепло и дружелюбно — смысл приглашения один, но он совсем иной, когда мы смотрим куда-то в сторону, не удостоивая клиента взглядом, и произносим приглашение равнодушно или, еще хуже, с ноткой раздражения или недовольства.

Разный смысл словам консультанта придают *пара-речевые элементы* (тон голоса, интервалы между словами, акценты, дикция, паузы, повторы, покашливание, различные «хм-м»), «ага», «м-м-м»), «ого-го» и т.п.).

Очень важно анализировать невербальное поведение клиента в ситуации консультирования. Прежде всего оно дает консультанту дополнительную информацию о мыслях и чувствах клиента. Нередко

словами говорится одно, а тон голоса, выражение лица, поза тела раскрывают совсем другое содержание или другой смысл сказанного. Консультант должен обращать внимание на несоответствие вербального и невербального поведения клиентов и тем самым помогать им выразить реальные, подлинные чувства.

Конгруэнтность (синхронность, симметричность) означает, что человек внутренне неконфликтен в данный момент. Внешне конгруэнтность проявляется в следующем:

- *полной согласованности невербальных сигналов между собой. Это выражается в симметричности мимики и позы по вертикальной оси тела.. Несоответствие сигналов правой и левой сторон тела выдает внутренний конфликт клиента..*

- *полной согласованности невербальных и вербальных сигналов. Клиент неконгруэнтен, если наблюдается несоответствие его невербалики (поза, жесты, мимика и т.п.) произносимым словам.*

Неконгруэнтность - индикатор наличия внутреннего конфликта, сигнал об отсутствии равновесия эмоциональной сферы и сферы контроля.

Пример: «кривая» улыбка говорит о двойственности, возможно в этот момент клиент испытывает сразу несколько чувств или мыслей, конфликтующих друг с другом.

Пример: клиент говорит, что в ходе консультации почувствовал себя спокойно и уверенно. Но плечи его по-прежнему опущены, дыхание поверхностное, руки нервно перебирают край пиджака. Несоответствие невербальных сигналов вербальным сигналам (неконгруэнтность) выдает внутренний конфликт.

Ориентация консультанта в невербальных реакциях увеличивает доверие клиентов. На невербальное поведение следует смотреть как на особый «ключ» к пониманию чувств и мотивов клиента. Однако неприемлемы слишком прямолинейные интерпретации, так как невербальные действия являются частью более широкого контекста поведения, и этот контекст придает им схожий или иной смысл. Даже одинаковые невербальные проявления могут означать разные вещи в зависимости от контекста. Например, контакт глаз предполагает дружелюбие, интимность, когда люди близки друг к другу; однако долгий взгляд на собеседника свидетельствует об агрессии, если отношения формальные. Сходным образом прикосновение может означать как заботу, так и стремление к интимности или доминированию. Кроме того, в представлениях о невербальном поведении существуют отчетливые межкультурные различия, которые необходимо учитывать, работая в мультикультурной среде.

Невербальное поведение консультанта

Очень важно невербальное поведение самого консультанта, так как он тоже выражает невысказанные чувства и мысли, а это нередко понимает и

клиент. Консультант должен контролировать свое невербальное поведение, чтобы превратить его в инструмент консультирования. Своим невербальным поведением консультант также развивает консультативный контакт, стремясь не якобы находиться с клиентом, но быть с ним в действительности, быть физически. Еган (1986) обозначил пять подлинных условий физического пребывания вместе, которые объединены аббревиатурой:

1. *Размещение перед человеком*, физическая обстановка должна позволять консультанту и клиенту полностью видеть друг друга (без столов и парт); она должна «говорить» клиенту: «Я доступен Вам; я сделал выбор быть с Вами».

2. *Открытая поза* означает, что консультант готов принять все, что раскроет клиент. Конечно, скрещенные руки консультанта не обязательно означают то, что он «вышел» из контакта. Здесь главное, чтобы консультант постоянно спрашивал себя: «Насколько моя поза отражает открытость и доступность клиенту?»

3. *Легкий наклон туловища вперед* к клиенту. Когда консультант наклоняется в сторону клиента, он словно говорит: «Я с Вами, и мне интересно все, что Вы сейчас расскажете». Такой позой консультант выражает свою вовлеченность и участие в контакте. С другой стороны, не перестарайтесь, т. е. не приближайтесь к клиенту чрезмерно и слишком быстро, потому что это может возбудить тревогу, показаться требованием скорого и тесного контакта.

4. *Контакт глаз с клиентом* - подчеркивает внимание и заинтересованность, но он не должен быть непрерывным (становится надоедливым). С другой стороны, если взгляд консультанта слишком часто «блуждает» в пространстве, не останавливаясь на клиенте, то создается впечатление уклонения от контакта.

5. *Естественная расслабленная поза*. Так как большинство клиентов волнуется в ситуации консультирования, важно, чтобы консультант не был напряжен и не увеличивал беспокойство клиента. Консультант должен естественно пользоваться своим телом (невербальное поведение), стараясь показать клиенту свою эмпатичную вовлеченность в консультативный контакт.

Консультанту важно уметь «читать» как невербальное поведение клиента, так и собственные невербальные сигналы. Отслеживание невербальных сигналов в ходе беседы позволяет их исследовать и выявлять скрытое в них значение. Так, например, если по мере того, как клиент говорит, вы чувствуете возрастание скованности и напряжения в теле, вы можете спросить себя: «Что вызвало мою тревогу?». Ваши скрытые сообщения могут быть очень важной информацией о ваших отношениях, поэтому поиск ответов на вопрос – «Что именно вы неосознанно сообщаете клиенту, и почему это послание не может быть выражено вами открыто?» является важной составляющей профессиональной рефлексии. Чем раньше консультант осознает собственную невербальную реакцию, тем больше у

него времени для ее понимания и возможности для сохранения контроля над ней.

4.9. Вербальные коммуникативные техники в консультативной беседе

В обычной беседе собеседники говорят по очереди. Однако в консультировании и психотерапии все происходит иначе, особенно в начале беседы.

Вербальная активность консультанта особенно в начале беседы должна быть минимальной, чтобы клиент смог сосредоточить внимание на раскрытии своих проблем и трудностей. Консультант должен не столько говорить, сколько выслушивать. Умение выслушать означает умение выразить искреннюю заинтересованность другим человеком.

Выслушивание, прежде всего, представляет собой обратную связь с мыслями и чувствами клиента, побуждает клиента далее говорить о своей жизни, о ее затруднениях и проблемах.

Слушание — это активный процесс, в котором необходимо проявлять заинтересованность, огромное внимание к деталям и понимание, при этом не мешать рассказчику оставаться в потоке переживаний. Консультант, слушающий клиента, должен быть раскрепощен и наблюдателен, чтобы услышанные признания порождали ассоциативный поток. Возникающие ассоциации служат определенными «ключами» к пониманию проблем клиента. Активное слушание такого рода помогает увязывать отдельные фрагменты повествования клиента, вследствие чего и реализуется главная задача консультирования — понимание клиента.

Обстоятельства, мешающие внимательно выслушивать:

- часто то, что говорит клиент, не соответствует установке консультанта, и он слушает невнимательно.
- иногда консультант не столько слушает собеседника, сколько реагирует на его сообщения, в мыслях заранее сформулировав реплики, ответы, вопросы и т. п. Это только видимость слушания.
- в обществе принято избегать излишней информации о другом человеке, что иногда побуждает консультанта сопротивляться рассказу клиента о глубоко личных делах.
- рассказываемые клиентом события или «затронутые» темы вызывают неприятные чувства, тревогу, напряжение. Консультант, стремясь избежать неприятного состояния, может не услышать в повествовании некоторые важные подробности.
- трудности выслушивания вызывают и клиенты, которые непрестанно жалуются на свои проблемы, особенно на соматические симптомы (например, психосоматические пациенты).

Паузы и молчание

Умение выдерживать паузу является одним из важнейших коммуникативных навыков консультанта. Молчание в консультировании

используется достаточно часто. Это вовсе не значит, что при консультант при этом не активен. Ничего не говорить - не значит ничего не делать. Однако тишина в консультировании иногда означает нарушение консультативного контакта. Консультанту необходимо различать «содержательное» и «бессодержательное» молчание.

Следует помнить, что чрезмерно длинная пауза вызывает тревогу и раздражение. Допустимая длительность паузы зависит от стадии психотерапии и состояния клиента. Пока консультативные отношения не будут прочно установлены, и клиент не сформирует представление о терапевтическом процессе, не следует применять паузы достаточно часто. Клиент может чувствовать себя парализованным, если не знает, чего хочет от него консультант, особенно в начальном этапе консультирования.

В консультативном процессе паузы и молчание могут выполнять следующие функции:

- предоставление консультантом возможности говорить клиенту,
 - создание в беседе ощущения неторопливости, продуманности происходящего, (не следует слишком спешить задавать вопросы или комментировать сказанное клиентом),
 - предоставление возможности клиенту добавить что-то к уже сказанному, поправить или уточнить сообщение,
 - увеличение эмоционального взаимопонимания консультанта и клиента,
 - подчёркивание значительность того, что было выражено словами, необходимость их осмыслить и понять,
 - проявление внимания и поддержки клиенту,
 - *молчаливое фокусирование* является средством для сосредоточения внимания на текущем переживании с целью услышать эхо - эхо внутреннего отклика как клиента, так и консультанта.
 - *молчаливая забота*, которая имеет место, когда нет подходящих слов для отклика на переживания клиента, например, на чувства, связанные с болезненным опытом утраты. В данном случае молчание передаёт прежде всего сострадание,
 - длительное молчание порой необходимо, чтобы "переварить" произошедшее, усвоить полученный опыт, интегрировать его в существующую систему внутренних представлений (особенно клиент нуждается в паузе после периодов самовыражения или вслед за достигнутым инсайтом). Для некоторых клиентов такие периоды *интегрирующего молчания* являются ранее не испытываемым опытом человеческого взаимодействия, прерывание которого было бы серьёзной ошибкой.
 - молчание предоставляет время, чтобы поплакать, прежде чем вновь начать говорить,
 - подчёркивание, что ответственность за беседу лежит на плечах клиента.
- Фактически короткая пауза уместна практически после любого высказывания клиента, кроме тех, в которых содержится непосредственный вопрос.

Смыслы молчания в консультировании

1. В начале беседы паузы могут выражать тревогу клиента, плохое самочувствие, растерянность из-за самого факта консультирования.
2. Во время пауз молчания клиент может искать нужные слова для продолжения своего повествования, взвешивать то, о чем шла речь перед этим, пытаться оценить возникшие во время беседы догадки. Консультанту также нужны паузы молчания для обдумывания прошедшей части беседы и формулировки важных вопросов. Периодические паузы молчания делают беседу целенаправленной, так как в это время мысленно выявляются существенные моменты беседы, резюмируются основные выводы. Паузы молчания помогают не пропускать важные вопросы.
3. Молчание может означать, что и клиент, и консультант надеются на продолжение беседы *со стороны друг друга*.
4. Пауза молчания, особенно если она субъективно неприятна как клиенту, так и консультанту, может означать, что оба участника беседы и вся беседа оказались в *тупике*, и происходит поиск выхода из создавшейся ситуации, поиск нового направления беседы.
5. Молчание в некоторых случаях выражает *сопротивление* клиента процессу консультирования, оно может свидетельствовать о стремлении скрываться, уединяться и защищаться от других людей. Тогда оно по отношению к консультанту имеет манипулятивный смысл. Здесь клиент ведет игру: "Я могу сидеть как камень и посмотрю, удастся ли ему (консультанту) сдвинуть меня".
6. Клиент может использовать молчание, чтобы передать консультанту послание: "Я приближаюсь к страшашей меня теме и нуждаюсь в поддержке" или "Я независим и не нуждаюсь в вашем сочувствии"
7. Иногда паузы молчания возникают, когда беседа протекает на *поверхностном* уровне и избегается обсуждение наиболее важных и значительных вопросов, которые. Однако, увеличивают тревогу клиента.
8. Молчание иногда подразумевает глубокое *обобщение без слов*, оно тогда более *осмысленно* и красноречиво, чем слова.

Паузы молчания в консультировании поднимают вопрос: *должен ли их прерывать сам консультант?*

Распространено мнение, что консультант должен прерывать пустое молчание и не спешить прерывать продуктивное молчание. Когда клиент умолкает и молчание длится долго, уместно замечание консультанта: "Вы, кажется, очень задумались. Не хотели бы поделиться тем, что сейчас чувствуете?" или "Что важное для себя Вы слышите в этом молчании?". Вместе с тем надо помнить, что клиент сам отвечает за прекращение молчания.

Многим *начинающим консультантам* молчание представляется чем-то угрожающим, демонстрирующим их профессиональную некомпетентность. В периоды молчания у них появляется желание сказать хоть что-нибудь, лишь бы прервать молчание. Обычно в таких случаях консультант задаёт не самый лучший вопрос, который, как правило, не развивает течение беседы.

Такая ситуация возникает всякий раз, когда консультант берет на себя ответственность за отсутствие пауз в речи клиента. Как будто говорение является единственным свидетельством того, что клиент осуществляет важную психологическую работу, а молчание - лишь бесполезная трата времени.

На *клиентов* молчание зачастую оказывает сходное влияние. Они также чувствуют требование говорить и испытывают потребность отвечать, заполняя пустоты в беседе. В связи с этим между консультантом и клиентом может возникнуть тайный договор о заполнении пустот бесполезной болтовней.

Осознав это, консультант может исправить ситуацию, *предложив клиенту при очередной паузе помолчать и сосредоточиться на внутренних переживаниях*. Тем самым молчание обретает другой смысл. Сосредоточение на внутреннем опыте (ощущениях, чувствах, образах, фантазиях) требует времени, и пауза в данной ситуации является адекватной реакцией консультанта.

Если клиент замолкает не договорив, то консультанту стоит позволить клиенту подумать, не прерывая его. Если клиент лишь невербально откликнулся на сказанное консультантом, также стоит сохранять молчание, давая возможность клиенту обдумать услышанное.

Консультант посредством молчания может передавать следующие сообщения:

1. "Я хочу, чтобы мы двигались немного медленнее",
2. "Я хочу, чтобы вы больше подумали о только что сказанном"
"В данный момент я очень внимателен к вашим чувствам".

3. Нереплексивное слушание является простейшим и эффективным приемом психологического консультирования, состоящим в умении молчать, не вмешиваясь в речь собеседника. Иногда, когда клиент сильно возбужден, это единственная возможность поддерживать консультативный контакт. В нереплексивном слушании используются следующие микротехники.

«Угу-поддакивание» – консультант просто демонстрирует, что принял к сведению предыдущие высказывания клиента реакцией типа «да», «угу», «гмм». Таким образом, клиент поощряется к продолжению повествования словесно, но без содержательно стимула со стороны консультанта.

Повтор – это повторение фразы клиента дословно следом за клиентом.

Пример: КЛ: «Мне так больно, так больно...» - КН: «Так больно...»

КЛ: «Я не знаю, что делать...» – КН: «Вы не знаете, что делать...»

Поддержка – это употребление консультантом коротких фраз и слов с целью показать клиенту, что его слышат и побудить к продолжению рассказа..

Пример: КН: «Да, конечно...», «Вот как!», «Я понимаю», «Расскажите подробнее...», «Да, я вас слушаю...».

Эти техники очень важны для создания и укрепления консультативного контакта.

4. Рефлексивное слушание – объективная обратная связь для клиента. Его смысл в уточнении многозначных слов, выяснении скрытого смысла, когда клиент не говорит о чем-то прямо, а так же помогает выражать клиенту свои чувства в атмосфере безопасности и доверия. Рефлексивное слушание состоит из следующих микротехник:

Поддержка клиента осуществляется с помощью ободрения и успокаивания. *Приободрить* клиента можно с помощью одной короткой фразы, означающей понимание.

Пример: «Да, действительно...», «Продолжайте», «Хорошо», «Так», «Да-да, я понимаю...»

Успокаивание позволяет клиенту поверить в себя.

Пример: «Да, Вам сейчас нелегко, но пройдет какое-то время и Вам станет легче...»

«Вы правы...», «Да, такое случается иногда с каждым...»

«Каждый может ошибиться...», «Не волнуйтесь из-за этого»

«Время от времени каждый может чувствовать себя также»,

«Я не уверен, однако думаю, что Вы можете попытаться» и т.д.

Нельзя использовать этот прием слишком часто, та как он может способствовать развитию зависимости клиента от консультанта и его одобрения.

Необходимо избегать фразы «Все будет хорошо!». Она либо вызывает у клиента ощущение, что консультант не понимает всей сложности его проблемы, либо воспринимается клиентом как волшебное обещание, которое исполнится «само по себе».

Выяснение – это обращение к говорящему за уточнением.

Пример: «Повторите, пожалуйста, еще раз»,

«Что Вы этим хотите сказать?»

«Объясните, что Вы под этим понимаете»,

«Что, по-вашему, это означает?»

Отражение содержания (перефразирование и резюмирование) – сжатое изложение основных слов клиента. Пересказ слов клиента позволяет психологу убедиться, что он правильно понял клиента, клиенту помогает лучше понять себя. Поскольку зеркально точное повторение слов клиента может разрушить консультативный контакт, необходимо использовать *перефразирование*. Целью перефразирования является четкое обозначение главной мысли клиента.

Основные цели перефразирования:

- 1) показать клиенту, что консультант очень внимателен и пытается понять то, что говорит клиент;
- 2) выкристаллизовать мысль клиента;
- 3) самому консультанту проверить, правильно ли он понял слова клиента.

Используя микротехнику перефразирования необходимо придерживаться следующих правил:

- Перефразируется основная мысль клиента.

- Нельзя менять смысл утверждений клиента и добавлять что-то от себя.
- Мысли необходимо выражать своими фразами, используя только отдельные значимые слова клиента.
- Переформулировать лучше в виде вопроса, используя следующие словосочетания: «Как я понял...», «Значит ли это, что Вы...», «Правильно ли я понял, что...».

Пример: КЛ: «Мне сейчас ужасно тяжело... Так много всего сразу... И этот переезд за границу, и ссоры с родными жены, и эта дурацкая диссертация».

КН: «Правильно ли я поняла, что Вам сейчас тяжело от большого количества проблем сразу?»

Пример: КЛ: «Он постоянно дарит мне что-нибудь, таскает по своим друзьям, мы вместе ходим развлекаться. А я не могу понять: это, что – ради будущих серьезных отношений?»

КН: «Значит ли это, что Вы считаете подарки и совместные развлечения преддверием серьезных отношений?»

Резюме помогает клиенту систематизировать свои мысли, провести анализ сказанного, способствует соблюдения последовательности в консультировании. Обобщение используется в следующих случаях:

- В начале консультации, если были предыдущие консультации, чтобы их объединить.
- При долгой и запутанной речи клиента.
- Когда намечается переход к следующему этапу или теме консультации.
- В конце консультации, что бы подвести итог и подчеркнуть существенные моменты.

Пример: «Итак, Вы говорили о страхе перед Вашими родителями по поводу Ваших отношений с этой девушкой. Вы хотели, чтобы я, как психолог, поговорила с Вашими родными и убедила их оставить Вас в покое. За время беседы Вы пришли к выводу, что если хочется самостоятельности, то нужно ее самостоятельно отстаивать, что у Вас достаточно для этого сил и ресурсов. Еще мы говорили о том, что Ваши родители не обязательно будут против, но выяснить все можно, только поговорив с ними об этом. Вы решили поговорить с Вашими родителями для того, что бы объяснить свою позицию и выяснить их отношение к этому вопросу. И мы с Вами договорились о следующей встрече...»

Отражение чувств похоже на перефразирование, но отличается тем, что внимание консультанта сосредоточено на чувствах, скрытых за содержанием. Для этого необходимо обращать внимание на эмоциональный фон рассказа. Важно отражать все эмоциональные реакции клиента – положительные, отрицательные, амбивалентные, направленные на себя, других людей и консультанта.

В консультировании существует правило, что при вопросе о чувствах клиент часто рассказывает факты из жизни, но когда мы спрашиваем только о событиях жизни, практически нет никаких шансов услышать что-либо о чувствах. Это правило ясно указывает на приоритет вопросов о чувствах и на существенную роль отражения чувств в консультировании.

Отражение чувств означает, что консультант является как бы зеркалом, в котором клиент может увидеть смысл и значение своих чувств. Отражение чувств способствует возникновению межличностного, эмоционального контакта, потому что показывает клиенту, что консультант старается познать его внутренний мир. Эффективное отражение чувств помогает клиенту лучше разобраться в своих нередко противоречивых чувствах и тем самым облегчает разрешение внутренних конфликтов.

Желание отражать чувства предполагает их распознавание. Для этого необходимо обращать внимание не только на содержание рассказа клиента, но и на его эмоциональный тон, позу, выражение лица. Так же важно помнить, что чувства могут таиться не только в том, что рассказано, но и в том, что не рассказано, поэтому консультант должен быть чутким к различным намекам, умалчиваниям, паузам. При отражении чувств консультант должен использовать следующие принципы:

- Как можно полнее и точнее идентифицировать чувства консультанта и клиента,
- Отражение чувств клиента должно быть целесообразным и отвечать цели консультирования,
- Обязательно обращать внимание на чувства, которые затрудняют консультативный процесс, являются проблемными в жизни клиента. Например, страх, тревога, злость, враждебность. Например, озлобленность клиента может блокировать нормальное общение, обращение на него внимания ("Сегодня Вы кажетесь довольно злым"), способствует устранению препятствия для поддержания консультативного контакта. Смысл такого обсуждения для клиента заключается в том, что помогает ему допустить нормальность своих отрицательных чувств, уменьшить их интенсивность. Выражение отрицательных чувств позволяет клиенту легче их контролировать.
- Порой надо помочь клиентам контролировать свои чувства, особенно когда они слишком интенсивны. Это касается как положительных, так и отрицательных.

Примеры: *Клиент:* «Я был безмерно счастлив услышать, что меня приняли в тот университет, куда я стремился!»

Консультант: «Как это волнительно для вас. Вы, должно быть, очень гордитесь тем, что были удостоены такой чести».

Клиент: «Мои мать и отец постоянно воюют. Я никогда не знаю, чего ожидать, когда папа приходит домой с работы».

Консультант: «Наверное, очень неприятно жить в такой неопределенности» .

Уточнение чувств – это микротехника, в которой с помощью вопросов консультант предлагает клиенту определить и выразить собственные чувства.

Пример: «Вы сказали, что больше так не можете. Что Вы имеете в виду?»

«Вы сказали, что очень переживаете. Что это значит для Вас?»

«Вы сказали, что совершенно запутались. Могли бы Вы подробно описать, что Вы имели в виду?»

Резюмирование чувств

Резюмируя чувства, консультант пытается определить и ответить на наиболее важные чувства клиента, не только выраженные им, но также и общий эмоциональный тон определенной фазы беседы. Резюмируя чувства клиента консультант синтезирует эмоциональные аспекты опыта клиента.

При этом консультант должен (Иви, 1971):

1. Использовать отражение чувств, чтобы показать клиенту, что вы – с ним. Выборочное внимание к чувствам поможет ему в исследовании его эмоциональных состояний.
2. Отмечать, как меняются эмоциональные модели клиента в течение беседы. Также обратить внимание на непоследовательность или полярность его чувств. Большинство клиентов испытывают смешанные чувства к значимым объектам любви или ситуациям, и демонстрация клиенту того, как он выражает свои смешанные чувства, может быть особенно ценна для него.
3. Два или три раза в течение сессии и при ее завершении вновь проговорить своими словами чувства и восприятия, которые выразил клиент (1971).

Постановка вопросов

Постановка вопросов используется в консультировании с двумя целями: получение информации о клиенте и побуждение его к самоанализу.

Закрытые вопросы используют для получения конкретной информации о клиенте и предполагают ответ из одного-двух слов. Они не позволяют клиенту уклониться от темы, но у них есть следующие *ограничения*:

- Не располагают к самораскрытию,
- Могут демонстрировать недостаток интереса к тому, что собеседник намеревается сказать, при частом использовании,
- Могут определять форму изложения удобную для консультанта, но не удобную клиенту,
- Могут предполагать обсуждение того. Что интересно консультанту, но может не интересовать клиента.

Пример: КН: «Вы давно встречаетесь?» - КЛ: «Полгода»

КН: «Это заставило Вас страдать?» – КЛ: «Да»

Открытые вопросы дают возможность собеседнику дать развернутый ответ, побуждают к самовыражению. Они позволяют выяснить общую картину и основные факты ситуации, эмоциональное состояние клиента и его

отношение к ситуации, его мысли по этому поводу. Открытые вопросы обычно начинаются со слов «как», «могли бы», «если», «что», «о чем».

Пример: «Как это произошло?»

«Что Вы чувствуете, когда говорите это?»

«Если она сделает то, что обещала, что произойдет?»

«О чем Вы хотели поговорить?»

«Могли бы Вы рассказать об этом?»

Ivey (1971) выделяет основные моменты консультирования, *когда используются открытые вопросы:*

1. Начало консультативной встречи ("С чего сегодня Вы хотели бы начать?", "Что произошло за ту неделю, пока мы не виделись?").
2. Побуждение клиента продолжать или дополнять сказанное ("Что Вы почувствовали, когда это случилось?", "Что еще Вы хотели бы сказать об этом?").
3. Побуждение клиента проиллюстрировать свои проблемы примерами, чтобы консультант мог лучше их понять ("Не сможете ли Вы рассказать о какой-либо конкретной ситуации?"),
4. Сосредоточение внимания клиента на чувствах ("Что Вы чувствуете, когда рассказываете мне?", "Что чувствовали тогда, когда все это произошло с Вами?").

Чрезмерное употребление открытых вопросов может превратить беседу в анкетирование, мешающее спонтанному самовыражению клиента. Клиент может переложить ответственность за ход консультации полностью на консультанта, ожидая от него «правильных» вопросов.

При постановке вопросов необходимо придерживаться следующих правил:

1. Вопросы "Кто, что?" увеличивают вероятность фактологических ответов.
2. Вопросы "Как?" в большей мере ориентированы на человека, его поведение, внутренний мир.
3. Вопросы "Почему?" нередко провоцируют защитные реакции клиентов, поэтому их следует избегать в консультировании. Задав вопрос такого типа, чаще всего можно услышать ответы, опирающиеся на рационализацию, интеллектуализацию, поскольку не всегда легко объяснить действительные причины своего поведения (а на них прежде всего и бывают направлены вопросы "почему").
4. Надо избегать постановки одновременно нескольких вопросов (иногда в одном вопросе заложены другие вопросы). Например, "Как Вы понимаете свою проблему? Не думали ли Вы о своих проблемах когда-нибудь ранее?", "Почему Вы пьете и ссоритесь со своей женой?" В обоих случаях клиенту может быть неясно, на какой из вопросов отвечать, потому что ответы на каждую часть двойного вопроса возможны совершенно разные.
5. Не следует один и тот же вопрос задавать в разных формулировках. Клиенту становится неясно, на какой из вариантов надо отвечать. Подобное поведение консультанта при постановке вопросов свидетельствует о его тревоге. Консультант должен "озвучивать" только

- окончательные варианты вопроса. Пример: «Вы знали об этом раньше?.. То есть Вы догадывались об этом?»
6. Не следует задавать вопросы, содержащие оценочные прилагательные по типу «плохо», «хорошо», «правильно» и т.д. Они заставляют клиента отвечать «Да» или «Нет». Пример: «А дома у Вас все хорошо?» «Ну как, дела пошли на лад?»
 7. Если в ответ на открытый вопрос клиент дал неопределенный ответ, необходимо сразу же его уточнить. Пример: КН: «Как Вы относитесь к этому?» КЛ: «Неплохо...» КН: «Что для Вас значит «неплохо?»»

Хотя постановка вопросов является важной техникой консультирования, однако в консультировании следует избегать чрезмерного опрашивания. Любой вопрос должен быть обоснован — задавая его, надо знать, с какой целью он задается. Это весьма сложная проблема для начинающего консультанта, который нередко слишком беспокоится, о чем же еще спросить клиента, и забывает, что прежде всего клиента надо слушать. Если опрос превратит в основную технику консультирования, то и консультирование превратится в допрос или следствие.

Джордж и Кристиани, считают, что большая склонность расспрашивать во время консультирования:

- превращает беседу в обмен вопросами-ответами, и клиент начинает постоянно ждать, чтобы консультант спросил еще о чем-нибудь;
- заставляет консультанта принять на себя всю ответственность за ход консультирования и тематику обсуждаемых проблем;
- переводит беседу от эмоционально окрашенных тем к обсуждению фактологии жизни;
- "уничтожает" подвижный характер беседы.

4.10 Завершение отношений консультирования

Когда это происходит, консультант может только противостоять потребности клиента закончить и предложить не разрывать отношения еще некоторое время. Консультант не может, однако, вынуждать клиентов продолжать консультирование против их желания.

Когда отношения закончены, консультант должен поддерживать контакт с клиентом, чтобы видеть, как он прогрессирует. Это говорит о подлинном беспокойстве консультанта о дальнейшем росте и развитии клиента.

Функции завершения отношений консультирования

Термин «завершение» «относится к решению, одностороннему или взаимному, прекратить консультирование» (Burke, 1989). Завершение отношений консультирования оказывает воздействие на обоих участников, и оно часто происходит трудно и болезненно. Завершение может вызывать смешанные чувства и у консультанта, и у клиента (благодарность и

сожаление). Если это не учитывать, завершение может принести столько же вреда, сколь и пользы.

Завершение выполняет несколько важных функций.

- 1) завершение *сигнализирует о том, что окончен определенный период жизни*. Чтобы приступить к чему-нибудь новому, необходимо завершить и осмыслить предыдущее событие (Peris, 1969). Завершение — это возможность должным образом закончить усвоение опыта (Hulse-Killacky, 1993). И клиента, и консультанта мотивирует знание того, что опыт консультирования ограничен во времени (Young, 1998). В связи с этим отдельные консультанты преднамеренно ограничивают количество сессий консультирования с тем, чтобы клиенты и консультанты лучше осознавали ограниченность времени и максимально использовали сессии (Gladding, 1998).
- 2) завершение является *средством сохранения уже достигнутых изменений и генерализации приобретенных в процессе консультирования навыков решения задач* (Dixon & Glover, 1984; Doyle, 1998). Успешное консультирование приводит к значительным изменениям в способах восприятия, мышления и личности клиента. Эти изменения отрететированы в консультировании, но они должны быть осуществлены в реальном мире. Завершение обеспечивает возможность для такой практики.
- 3) завершение *напоминает о том, что клиент стал более зрелым* (Vickio, 1990). Завершение — это естественная отправная точка для начала независимой деятельности. Консультирование ставит веху в жизни клиента, обозначая начало периода «более независимой и удовлетворяющей жизни», когда он может меньше быть поглощен личностными проблемами и способен лучше адаптироваться к новым людям и событиям.

Выбор времени завершения

В целом не существует никакого единственно правильного времени завершения отношений консультирования. Время завершения должно определяться в соответствии с особенностями ситуации и общими этическими и профессиональными принципами.

Однако, если отношения заканчиваются слишком скоро, клиенты могут утратить опору, которую они получили в процессе консультирования, и вернуться к прежнему поведению. С другой стороны, когда время завершения никак не обозначено, клиенты могут стать зависимыми от консультантов и не справляться с разрешением трудностей.

При выборе времени завершения стоит учитывать следующие моменты (Hackney & Cormier, 1994; Young, 1998):

- *Смогли ли клиенты достичь поведенческих, познавательных или эмоциональных целей контракта?* Когда клиенты и консультанты имеют ясное представление относительно того, достигнуты ли конкретные цели или нет, выбор времени завершения будет сделан легко. Ключом к такому

решению является заключение взаимно согласованного контракта перед началом консультирования.

- *Смогут ли клиенты конкретно показать, в чем из того, что они хотели достичь, они добились прогресса?* В этой ситуации определенный прогресс может быть основанием для принятия решения о завершении консультирования.
- *Полезны ли отношения консультирования?* Если клиент или консультант чувствуют, что происходящее в сессиях консультирования бесполезно, пора переходить к завершению.
- *Изменился ли контекст начального консультационного соглашения?* В случаях, когда наблюдается перемена или выявляется хроническое заболевание, необходимо рассмотреть вопрос о завершении (а также о направлении к специалисту).

Завершение отдельных сессий

Бенджамин (Benjamin, 1987) предлагает два признака, позволяющих определить момент завершения собеседования.

- 1) и клиент, и консультант — считают, что сессию пора заканчивать.
- 2) в течение оставшегося времени не ожидается рассмотрения или обсуждения какого-либо нового материала. Если клиент сообщает новые сведения, консультанту необходимо их проанализировать, чтобы сделать предметом рассмотрения на следующей сессии. В исключительных случаях консультант должен принимать решения по предоставляемым фактам оперативно, без подготовки.

Способы завершения консультации:

1. Кратко заявить, что время вышло (Benjamin, 1987; Hackney & Cormier, 1994).

Например: «Похоже, что на сегодня наше время закончилось».

Чем проще заявление, тем лучше. Если клиент бесконечно долго рассказывает о каком-либо предмете в конце сессии, консультант должен напомнить клиенту, что в их распоряжении остается только 5-10 минут. После этого клиент может сосредоточить внимание на важных вопросах.

2. Использование невербальных сигналов, показывающих клиенту, что сессия завершается. (взгляд на часы или вставание).

Оба способа могут дополнять друг друга.

3. Подведение итогов сессии, которое может быть начато или консультантом, или клиентом. Заключение связывает вместе главные моменты сессии и «должно быть кратким, сведенным к сути и не должно содержать интерпретации» (Hackney & Cormier, 1994, p. 71). Совместное подведение итогов позволяет консультанту и клиенту понять, что каждый из них вынес из сессии, и предоставляет возможность выяснить любые недоразумения.

Важным элементом завершения любой индивидуальной сессии является назначение времени следующей встречи (Hansen, Rossberg & Cramer, 1994).

Завершение процесса консультирования

Продолжительность отношений консультирования зависят от целей, достижение которой будет являться критерием для завершения отношений.

Консультант и клиент должны совместно решить, когда завершение отношений будет уместным и полезным (Young, 1998). Как правило, они вербально дают друг другу понять о готовности к завершению.

Например, клиент может сказать, «думаю, что я действительно добился прогресса в течение последних нескольких месяцев».

Или консультант может заявить: «Вы, кажется, на правильном пути и больше не нуждаетесь в моих услугах».

Такие заявления предполагают инициализацию конца отношений консультирования и обычно подразумевают признание достигнутого прогресса в развитии или в разрешении проблемы. Сигналом к концу консультирования также могут служить следующие поведенческие признаки: снижение интенсивности работы, увеличение проявлений юмора, уменьшение проявлений негативизма, отказов, злости, печали или зависимости.

Консультанту необходимо выделить определенное время для осуществления завершения консультативного процесса, т.к. людям требуется время, чтобы подготовиться к окончанию значимых взаимоотношений. Даже если отношения заканчиваются на положительной ноте, может оставаться некоторое чувство досады. Поэтому завершение не должно обязательно представляться как высшая точка процесса консультирования. Хакни и Кормьер (Haskney & Cormier, 1994) подчеркивают, что лучше преуменьшить значение завершения, чем преувеличивать его.

Шульман предлагает уделять проблемам, связанным с завершением отношений консультирования, шестую часть всего времени работы. Хакни и Кормьер (1994) полагают, что в отношениях, которые продолжались больше трех месяцев, заключительные три или четыре недели должны быть потрачены на обсуждение воздействия завершения. Например, как клиент будет справляться без поддержания отношений консультирования, прояснить значение отношений консультирования и использование в будущем того, что клиенты узнали в процессе консультирования.

Махолик и Тернер обсуждают несколько специфических моментов, требующих внимания при принятии решения о завершении консультирования.

- Проверить, достигнуто ли уменьшение или устранение начальных проблем или симптомов клиента.
- Определить, устранены ли переживания, вызвавшие стресс и послужившие причиной обращения к консультированию.
- Оценить способность клиента добиваться успеха и степень его понимания себя и других.
- Установить, сможет ли клиент относиться лучше к другим и способен ли он любить и быть любимым.

- Определить, приобрел ли клиент способность продуктивно планировать и выполнять свою работу.
- Оценить, может ли клиент чувствовать себя раскованней и наслаждаться жизнью.

Эти моменты не являются в равной степени важными для всех клиентов, но существенно, чтобы перед завершением консультирования клиенты почувствовали уверенность в том, что смогут жить эффективно без посторонней поддержки (Huber, 1989; Ward, 1984; Young, 1998).

Способы облегчения окончания отношений:

- 1) метода *затухания* - «постепенное уменьшение влияния искусственных структур, созданных для достижения желательных изменений» (Диксон и Гловер). Конечная цель всего консультирования состоит в том, чтобы помочь клиентам стать менее зависимыми от консультанта и сессий консультирования, и больше зависеть от себя и от взаимоотношений с другими. Для того чтобы способствовать «затуханию», сессии консультирования могут проходить все реже и реже или просто становиться укороченными (Cormier & Cormier, 1991). И одновременно в ходе работы может заостряться внимание на новых умениях клиента, его способностях и ресурсах.
- 2) помочь клиенту развить навыки успешного решения проблем в повседневной жизни и критических ситуациях (Dixon & Glover, 1984). В этом случае клиенты больше не будут нуждаться в отношениях консультирования. В этом заключается процесс распространения опыта консультирования на реальную жизнь.

Сопротивление завершению клиента

Сопротивление завершению может исходить как от консультанта, так и от клиента. Паттерсон и Уэлфел (Patterson & Welfel, 1994) отмечают, что сопротивление особенно вероятно тогда, когда отношения консультирования продолжаются длительное время или достигли высокого уровня близости. Другие факторы, которые могут способствовать сопротивлению, связаны с переживаемой болью утраты, одиночеством, безутешным горем, потребностью в поощрении, опасением быть отвергнутым и боязнью необходимости быть самостоятельным.

Сопротивление клиентов может выражаться следующим образом:

- 1) просьба в конце сессии о его продлении;
- 2) просьба о дополнительной встрече, после того как цель была достигнута.
- 3) создание клиентом новых проблем, которые не входили в круг его первоначальных интересов, например возникновение депрессии или тревожности. Проявление этих симптомов делает завершение более трудным; и в таких ситуациях клиент может убедить консультанта, что только тот сможет ему помочь.

Иногда, в случаях, когда клиенты особенно противодействуют завершению, консультант может «прописать» ограниченное число будущих сессий или сосредоточиться вместе с клиентами на том, как они урегулируют

свои отношения для повторного консультирования (Anderson & Stewart, 1983). Эти процедуры помогают определить, какие вопросы останутся нерешенными при завершении отношений помощи.

Успешно преодолеть расставание (потерю) могут помочь следующие приемы (Vickio, 1990, p. 576):

- найти способы сделать этот переход постепенным;
- вспомнить, какие занятия занимали в вашей жизни значимое место;
- рассказать об этом значении другим людям;
- получать удовольствие от того, чего вы достигли, и от того, что ждет впереди;
- определить свои возможности в дальнейшей жизни.

Неправильные действия при расставании:

- отрицать потерю;
- исказить опыт путем его переоценки;
- очернить ваши действия и отношения;
- избегать мыслей о расставании;
- резко самоустраниться от своей деятельности и взаимоотношений.

Лернер и Лернер (Lerner & Lerner, 1983) полагают, что сопротивление клиента часто следует из боязни перемен. Если клиенты начали ценить отношения консультирования, они могут испытывать опасения, что не смогут нормально существовать без них. Например, люди, которые выросли в непостоянной или беспорядочной обстановке, отягченной алкоголизмом или разводом, могут быть особенно склонными держаться за устойчивость ситуации консультирования и взаимоотношений с консультантом. Важно, чтобы консультант отдавал должное особым потребностям таких людей и тем трудностям, которые они преодолевают, справляясь с одиночеством и привязанностью (Loewenstein, 1979; Weiss, 1973). И еще более важно, чтобы консультант предпринимал шаги, помогающие такому клиенту самостоятельно справиться с трудностями, рассматривая с ним преимущества работы в других терапевтических условиях, таких как группы поддержки. Для таких клиентов консультирование таит в себе потенциальную опасность привыкания. Если они хотят жить здоровой жизнью, они должны отыскать альтернативные источники поддержки.

Сопротивление консультанта

Хотя «конечная цель консультанта состоит в том, чтобы стать ненужным для своих клиентов, бывают случаи, когда консультанты не решаются говорить «до свидания» в подходящее время (Nystui, 1993, p. 36).

восемь условий, в которых завершение может оказаться особенно трудным для консультантов (Гудиер).

1. Когда завершение означает прекращение значимых отношений.
2. Когда завершение вызывает беспокойство консультанта относительно способности клиента действовать независимо.
3. Когда завершение пробуждает чувство вины у консультанта по поводу того, что он недостаточно эффективно работал с клиентом.

4. Когда страдает профессиональное самолюбие консультанта вследствие резкого и сердитого ухода клиента.
5. Когда завершение означает для консультанта прекращение исследовательского процесса (например, в случае, когда консультант на данном клиенте исследует динамику расстройства или определенную субкультуру).
6. Когда завершение консультирования означает прекращение особенно волнующего жизненного опыта, переживаемого консультантом через приключения клиента.
7. Когда завершение становится символическим повторением других (особенно неразрешенных) расставаний в жизни консультанта.
8. Когда завершение вызывает у консультанта внутренний психологический конфликт.

Важно, чтобы консультанты осознавали все трудности, с которыми они столкнутся при расставании с некоторыми клиентами. Консультант может обратиться к коллегам за советом по поводу данной проблемы или сам пройти консультирование, чтобы разрешить проблему. Последний вариант особенно актуален в случае, когда консультант имеет личную историю расставания, изоляции и чрезмерного страха близких отношений.

Преждевременное завершение

Своевременность завершения определяется тем, насколько клиент достиг личных целей, установленных в начале консультирования, и насколько удовлетворительно он действует в целом (Ward, 1984).

Некоторые клиенты демонстрируют слабое согласие или мотивацию к изменениям и часто требуют, чтобы консультирование было закончено после первой же сессии. Некоторые клиенты выражают это желание после осознания объема работы, который необходим для изменений. Есть клиенты, которые свое желание закончить консультирование выражают косвенным образом, пропуская сессии или опаздывая на них.

Хансен, Уорнер и Смит полагают, что, если клиент выражает желание расторгнуть отношения раньше, чем будут достигнуты определенные цели, или если консультант считает целесообразным раньше времени завершить отношения консультирования, *причины такого шага должны быть открыто обсуждены консультантом и клиентом*. В ходе обсуждения могут быть проанализированы мысли и чувства как клиента, так и консультанта, в результате чего преждевременное завершение может быть предотвращено.

Иногда клиент не соблюдает договоренность о встрече и не звонит, чтобы ее пересмотреть. В таких случаях консультант должен попытаться связаться с клиентом по телефону или по почте. Если консультант убеждается, что клиент хочет завершить работу, должно быть *назначено заключительное собеседование*. Его задачи (Уорд):

1. Снять любые отрицательные чувства, вызванные опытом консультирования.
2. Пригласить клиента продолжить консультирование, если он этого захочет.

3. Рассмотреть другие формы воздействия или кандидатура другого консультанта, если клиент так пожелает.
4. Увеличить возможность повторного обращения к консультированию в случае возникновения новых трудностей.

При преждевременном завершении консультационных отношений консультанты часто допускают одну из двух *ошибок* (Каванах). Первая — это обвинение в себя самого или клиента. Вторая ошибка со стороны консультанта — попытаться преодолеть ситуацию «кавалерийским наскоком». Например, консультант может сказать: «Очень плохо, что этот клиент предпочитает не продолжать консультирование, но у меня есть другие клиенты».

Возможные причины преждевременно расторжения соглашения со стороны клиента (Каванах):

- чтобы посмотреть, действительно ли обеспокоен консультант;
- чтобы попытаться выявить положительное отношение консультанта к клиенту;
- чтобы наказать или попытаться причинить вред консультанту;
- чтобы устранить беспокойство;
- чтобы показать консультанту, что клиент нашел помощь в другом месте;
- чтобы дать понять консультанту, что клиент не чувствует себя понятым.

Консультанты должны понимать, что независимо от того, что они делают, некоторые клиенты склонны завершить консультирование преждевременно (Каванах). Такое понимание позволяет почувствовать, что они не обязаны быть совершенными, и раскрепощает их, помогая стать более естественными в терапевтических отношениях. Это также позволит им открыто осознать, что независимо от того, насколько они талантливы и квалифицированы, некоторые клиенты считают более полезным обратиться к другим консультантам.

Не все люди, прибегающие к консультированию, действительно готовы работать в подобных отношениях, и уровень готовности может измениться по мере продолжения отношений. Некоторые клиенты вынуждены преждевременно расторгнуть отношения по уважительной причине. Консультанты могут управлять только ограниченным количеством переменных в отношениях консультирования.

На стабильность отношений консультирования влияют следующие факторы:

- *Расписание приемов.* Чем меньше времени составляет промежуток между сессиями и чем более они регулярны, тем лучше.
- *Ориентация в консультировании.* Чем больше клиент знает о процессе консультирования, тем вероятнее, что он будет продолжать сессии.
- *Постоянство консультанта.* Клиенты не любят, чтобы их посылали от консультанта к консультанту. Следовательно, консультант, который начинает консультирование, должен продолжать консультирование клиента, если это вообще возможно.

- *Напоминания клиентам о посещениях сеансов.* Открытки, телефонные звонки или электронная почта могут быть эффективными напоминаниями. Однако в связи с необходимостью особой деликатности в отношении консультирования консультант должен всегда спрашивать разрешения клиента послать напоминание о назначенной встрече.

Завершение, инициированное консультантом

Инициированное консультантом завершение является противоположностью преждевременного завершения.

Уважительные причины такого завершения: болезнь, контрперенос, переезд в другое место, увольнение, длительная поездка или осознание того, что клиент может получить более эффективную помощь в другом месте. Неубедительные причины для инициирования консультантом завершения отношений консультирования: чувства злости, скуки или беспокойства, испытываемые консультантом. Если консультант разрывает отношения по причине таких чувств, клиент может ощутить себя отвергнутым и в результате оказаться даже в худшем положении, чем он был в начале консультирования.

При возможном временном отсутствии консультанта важно, чтобы клиенты и консультанты начинали готовиться к этому как можно раньше, открыто обсуждая возможные события и работая над любыми значительными переживаниями, связанными с проблемами разрыва отношений. Клиенты должны понять, что консультант является человеком и поэтому не является незаменимым. Они также могут прийти к пониманию, что люди имеют право выбора того, как поступать с межличностными отношениями.

В любой подобной ситуации важно удостовериться, что клиент знает фамилии и номера телефонов некоторых других консультантов, чтобы войти в контакт с ними в случае критического положения.

В случаях вынужденного завершения по инициативе консультанта необходимо проанализировать прогресс в состоянии клиента, завершить отношения в течение определенного времени и осуществить перспективное планирование. Могут потребоваться и другие действия (Pearson, 1998). В их число может входить анализ консультантом собственного отношения к завершению, преодоление таких чувств, как досада, печаль, злость, опасения.

Позитивное завершение консультирования

Принципы позитивного завершения отношений консультирования (Паттерсон и Уэлфел).

1. *«Ясно сознавать потребности и желания клиента».*
2. *«Ясно сознавать свои собственные потребности и желания».*
3. *«Анализировать свой предыдущий опыт расставаний и свою внутреннюю реакцию на этот опыт».*

4. *«Предлагать клиенту поделиться впечатлениями о том, как он переживает окончание консультирования».* Этот принцип подобен первому, но он сосредоточивается на эмоциях, а не на мыслях клиента.
5. *«Откровенно делиться с клиентом своими переживаниями по поводу консультирования».* Это — другой аспект открытости консультанта во взаимоотношениях. В частности, дайте клиенту понять, что вы как консультант почерпнули из этого конкретного опыта.
6. *«Проанализируйте главные события процесса консультирования и перенесите результаты анализа на настоящее».* Основная задача данного процесса состоит в том, чтобы помочь клиенту увидеть, насколько далеко он ушел от своего состояния в начале консультирования, и полнее понять происшедший рост. Процедура включает анализ всех имевших место значительных моментов и поворотных пунктов в отношениях, с акцентом на индивидуализации, персональном осмыслении выводов.
7. *«Доброжелательно отметьте изменения, которых добился клиент».* Согласно этому принципу консультант дает клиенту понять, что он признает прогресс, который был достигнут, и активно поощряет клиента поддерживать эту тенденцию.
8. *«Предложите клиенту и в дальнейшем сообщать о том, что случается в его жизни».* Отношения консультирования в конечном счете прерываются, но забота и проявления интереса консультанта в отношении клиента не заканчиваются автоматически в заключительной сессии. Клиенты должны знать, что консультант продолжает интересоваться тем, что случается в их жизни. Это может быть частично реализовано с помощью дополнительных сессий.

Постконсультационное сопровождение

Его цель: выяснить как обстоят дела у бывшего клиента в связи с его прошлой проблемой спустя определенное время после завершения отношений (Okun, 1997). Авторы называют его процессом позитивного контроля, который поощряет развитие клиента (Doyle, 1998; Egan, 1998). Постконсультационное сопровождение поддерживает достижения, которых клиенты добились в ходе консультирования, и помогает как консультанту, так и клиенту заново оценивать опыт. Кроме того, оно подчеркивает искреннюю заботу консультанта и его заинтересованность в делах клиента.

Постконсультационное сопровождение может быть как *краткосрочным* (в течение 3-6 месяцев после прекращения консультирования), так и *долгосрочным* (более 6 месяцев после завершения) (Cormier & Cormier, 1998).

Выделяются четыре главных способа постконсультационного сопровождения (Cormier & Cormier, 1998):

- 1) *дополнительная сессия*, на которой обсуждается любой прогресс клиента в достижении желаемых целей.

- 2) *телефонный звонок клиенту*. Звонок позволяет клиенту сообщить сведения консультанту, ограничиваясь только устным взаимодействием.
- 3) *письмо клиенту* с вопросом о его текущем состоянии.
- 4) наиболее обезличенный способ — *отправка клиенту анкеты*, касающейся его текущего состояния. Многие агентства используют этот тип сопровождения как способ демонстрации ответственности.

Иногда, независимо от способа сопровождения, бывает полезно, чтобы с помощью графиков или диаграмм клиент самостоятельно отслеживал собственный прогресс. В конце последней сессии консультант и клиент договариваются о графике послеконсультационного наблюдения, этот тип самоконтроля дает клиенту конкретное доказательство прогресса и более ясное осознание текущих потребностей.

Изменения, происходящие с клиентом в результате консультирования

В процессе консультирования у клиента происходят изменения, которые могут в той или иной мере повлиять на его личность и жизнь в целом. В любом случае клиенту предоставляется возможность получить новый опыт, и чем глубже он осознает это, тем благоприятнее для него окажутся последствия консультации, следовательно, выше ее эффективность.

В целом в групповом и индивидуальном консультировании можно наблюдать *прохождение клиентом следующих стадий*:

а) «меня не устраивает, как обстоят дела в настоящий момент» (осознания и формулирования запроса к консультанту, к себе, к окружающим; анализа, переоценки и принятия своих чувств, мыслей и действий в прошлом и настоящем; разидентификации; распределения ответственности и принятия своей части ответственности);

б) «то, что меня бы больше устроило, это....» (анализа и обсуждения альтернатив, терапии реальностью, работы по заключению контракта, обсуждения «платы за изменения», перебора возможных последствий изменений);

в) «чтобы достичь этого, мне необходимо.....» (формулирования запроса к себе, принятия решений, выработки плана действий, сбора необходимой информации, обучения и закрепления новых умений и навыков);

г) «я изменил то, что мог и хотел, и пришел к соглашению с тем, чего я на данный момент не могу достичь или изменить».

Последствия консультирования можно рассматривать с точки зрения изменений, происходящих в *личности* клиента, и степени его *удовлетворенности результатами консультирования*.

Важно выделить предположительные последствия консультативной работы в зависимости от уровня изменений, происходящих в клиенте:

- усиление внимания к собственным потребностям, переживаниям и мыслям;
- развитие способности к самопознанию и осознанию нового опыта;
- изменение отношений к себе и окружающему миру;

- приобретение способности заботиться о себе, самостоятельно решать свои проблемы, делая выбор, принимая решения и неся за них ответственность.

Возможные *исходы или результаты консультирования*:

- улучшение понимания (проблемы, себя, окружающих и т. п.);
- изменение эмоционального состояния (это может быть разрядка эмоционального напряжения, исследование своих чувств, принятие некоторых своих чувств и т. п.);
- способность принять и осуществить принятое решение;
- подтверждение своих мыслей, чувств, решений;
- получение поддержки;
- приспособление к ситуации, которую невозможно изменить;
- поиск и изучение альтернатив;
- получение практической помощи через прямые действия (помощника или других специалистов, которых привлечет помощник);
- развитие имевшихся умений и навыков; приобретение новых;
- получение информации;
- реагирование на действия других людей и ситуацию.

4.11. Психологические защиты в консультативном процессе

Термин «защита» впервые был применен З. Фрейдом в 1894 году и предназначался для описания борьбы «Я» против болезненных или невыносимых мыслей и аффектов. Потом этот термин был заменен термином «вытеснение». В дальнейшем З. Фрейд выделяет целый ряд механизмов защиты, среди которых можно выделить такие как: регрессия, формирование реакции, изоляция, уничтожение, проекция, интроекция, борьба «Я» с самим собой, обращение и сублимация (смещение инстинктивных целей).

Возникновение механизмов защиты З. Фрейд связывает с новообразованиями формирующейся личности. А потому понимание особенностей формирования и развития механизмов защиты невозможно без изучения структуры личности. Личность, по З. Фрейду, состоит из трех подструктур: «Оно», «Я», «сверх-Я» (Ид, Эго, супер-Эго).

Основная цель взаимодействия всех трех систем — «Оно», «Я» и «сверх-Я» — поддерживать или (при нарушении) восстанавливать оптимальный уровень динамического развития душевной жизни, увеличивая удовольствие и сводя до минимума неудовольствие. От напряжения, испытываемого под воздействием различных сил (внутренних, внешних), «Я» оберегает себя с помощью защитных механизмов. А они, в свою очередь, оберегают «Я» от внешних и внутренних конфликтов.

А. Фрейд [Фрейд А., 1993; Фернхем А., Хейвен П., 2001] расширила представления о механизмах защиты, которые рассматривала не только как врожденные особенности, но и как индивидуальные свойства, приобретаемые индивидом в ходе онтогенеза. Набор механизмов защиты

индивидуален для каждого человека и являет собой характеристику адаптивных способностей личности. «Защитные механизмы — это деятельность сознания, которая начинается, когда "Я" подвержено чрезмерной активности побуждений или соответствующих им аффектов, представляющих для него опасность. Они функционируют автоматически, не согласуясь с сознанием» [Психология экстремальных ситуаций, 1999].

А. Фрейд выделила три группы механизмов защиты: *перцептивные*, *интеллектуальные* и *двигательные*, которые возникают в процессе произвольного и непроизвольного научения и обеспечивают последовательное искажение реальности с целью ослабления травматического эмоционального напряжения. Определяющим в образовании защитных механизмов А. Фрейд считала травмирующие события в сфере межличностных отношений.

Страх и тревога являются пусковым механизмом, включающим психологическую защиту. Тревога бывает связана с чувством вины и стыда, угрызениями совести, страхом перед требованиями реальности. Использование психологической защиты не снимает конфликт, страх сохраняется, и существует большая вероятность появления болезни.

На физиологическом уровне психологические механизмы защиты проявляются в различных психосоматических заболеваниях. Ненормативное функционирование защитных механизмов, отвечающих за снятие психического напряжения, может привести к психосоматическим расстройствам. В свою очередь, Ф. Александер, описывая причины психических заболеваний, особую роль отводил непрерывно действующим сверхинтенсивным защитами типа отрицания и подавления.

Тем не менее, формирующиеся механизмы психологической защиты могут нести не только отрицательный, но и положительный результат, который означает адекватную переоценку восприятия реальности.

В ходе развития учения о механизмах защиты само определение последних претерпело некоторые изменения. В настоящее время механизмы психологической защиты разделяют на внутренние и внешние.

Внутренние подразумевают первоначальную фрейдовскую интерпретацию и окрашены в большей степени как мешающие, тормозящие развитие личности и возможности ее самореализации.

Внешние указывают на защиту личности от внешних воздействий, в том числе и социального характера. Так, Ж. Лапланш и Ж.-Б. Понталис [1969] выделяют два вида защит — от внутренних переживаний и внешних, вызывающих внутренние, и различают нормальную и патологическую защиты. Нормальная защита подразумевает такие формы поведения, при которых устраняется действие побочных нагрузок без «растворения» личности в самом переживании. Понятие «защита» они определяют как совокупность действий, направленных на уменьшение или устранение любого изменения, угрожающего цельности и устойчивости биопсихического состояния индивида [Кэмбелл, 1996].

Психологическая защита — это специальная система стабилизации личности, направленная на ограждение сознания от неприятных, травмирующих переживаний, сопряженных с внутренними и внешними конфликтами, состояниями тревоги и дискомфорта [Никольская И. М., 1997].

Так, Ф. В. Бассин [1969] считает психологические защиты нормальным, повседневно работающим механизмом, который способен предотвратить дезорганизацию поведения человека не только при столкновении сознательного и бессознательного, но и при столкновении с вполне осознаваемыми установками. Основной функцией психологических защит, по мнению Ф. В. Бассина [Барсукова О. В., 2000], является перестройка системы установок, направленная на устранение чрезмерного эмоционального напряжения и предотвращающая дезорганизацию поведения.

В свою очередь, Б. В. Зейгарник, В. К. Мягер, Е. Т. Соколова различают патологическую психическую защиту, формирующую неадекватные формы адаптации, и нормальную профилактическую постоянно присутствующую в повседневной жизни защиту. Б. В. Зейгарник выделяет деструктивные формы защиты, которые не осознаются, и конструктивные, осознаваемые.

Функции психологических защит, с одной стороны, можно рассматривать как позитивные, поскольку они предохраняют личность от негативных переживаний, восприятия психотравмирующей информации, устраняют тревогу и помогают сохранить в ситуации конфликта самоуважение. С другой стороны, они могут оцениваться и как негативные. Действие защит обычно непродолжительно и длится до тех пор, пока нужна «передышка» для новой активности. Однако, если состояние эмоционального благополучия фиксируется на длительный период и, по сути, заменяет активность, то психологический комфорт достигается ценой искажения восприятия реальности или самообманом.

Выделяют два типа психологических защит личности — внутриличностные и межличностные.

Внутриличностная защита формируется на основании внутриличностного конфликта, конфликта между подструктурами «Оно» (бессознательное) и «Я» (сознание), «Оно» и «сверх-Я» (сверх-сознание), между возникающими у человека потребностями и невозможностью их удовлетворения, между потребностями и ценностями личности. Внутриличностная защита используется для сохранения позитивного образа «Я», причем это происходит за счет искажения когнитивно-эмоциональной информации, поступающей из внешнего мира. Ее основная функция — защита личности от внутреннего дискомфорта, тревоги и напряжения.

Межличностная защита берет начало при возникновении межличностного конфликта. Это — защита личности от внешнего негативного воздействия. Она используется личностью в целях сохранения своей целостности путем изменения характера взаимодействия с окружающими.

Оба типа психологических защит тесно связаны между собой, а потому мы сталкиваемся с большим количеством защит, не имеющих четкой

градации по типу. Межличностные механизмы защиты формируются на основе выработанных внутриличностных защит, но они имеют в большей степени осознанный вид. Их проще вычлениить, осознать, при необходимости изменить. К межличностным механизмам защиты можно отнести лень, зависимое поведение, типы поведения в конфликтных ситуациях и др. Они представляют собой в большей степени стратегии поведения (копинги).

Полное отсутствие механизмов защиты «оголяет» психику, делая ее неспособной противостоять стрессовой ситуации, а избыточное включение — делает ее негибкой, не позволяет объективно осознавать ситуацию и взаимодействовать с ней. Преобладание какого-либо механизма защиты может привести к развитию определенных черт и акцентуаций характера, и в то же время люди с определенными свойствами склонны доверять конкретным защитам. Условия понижения степени влияния механизмов защиты позволяют эффективно реагировать и осознавать отдельные стороны действительности.

Проблемы типологии механизмов защиты. В настоящее время нет единства мнений о том, сколько механизмов защиты существует у человека. У А. Фрейд описано 15 механизмов защиты, в словаре-справочнике по психиатрии, опубликованном Американской Психиатрической Ассоциацией в 1975 году, перечисляется 23 механизма защиты, в словаре-справочнике по психологической защите Вайллента их насчитывается 18 и т. д.

Многие сложные механизмы защиты представляют собой сочетание более простых, ранее сформировавшихся. У большинства известных механизмов психологических защит границы действия и влияния размыты и неопределенны, что, соответственно, вызывает проблему в их различении. При этом защитные процессы сугубо индивидуальны, многообразны и плохо поддаются рефлексии. По определению, искажаться могут не только субъективные ощущения, но и вербальные сообщения о них, поэтому интроспективный анализ всегда более или менее приблизителен, а выводы гипотетичны.

Психологические защиты можно подразделить на *специфические и неспецифические*. Специфическими называют такие психологические защиты, которые релевантны характеру угрозы, учитывают ее содержательные характеристики. Неспецифические — это те, которые релевантны лишь факту наличия угрозы вообще. Неспецифические защиты в наибольшей степени подвержены стереотипизации и чрезмерной генерализации. Это обусловлено глубокими филогенетическими корнями защит и мощным установочным фундаментом. Различия между неспецифическими и специфическими защитами заключаются в следующем: первая обеспечивает быстрый способ передачи недифференцированной информации о раздражителе (в частности, о травмирующем воздействии) для общей оценки относительно его значения для организма. Результат работы первой системы — эмоциональная оценка (например, боль), а второй — ощущение, образ. Первая включает быстрые обобщенные реакции

(например, отдергивание руки), а вторая — активность, настроенную на характер раздражителя.

Дж. И. Вайлент дает классификацию защит по четырем уровням, отражающим относительные степени их сложности: «нарциссические» защиты — наиболее примитивные, незрелые, невротические и зрелые [Психология экстремальных ситуаций, 1999]:

- «нарциссические» механизмы: отрицание, проекция и искажение;

- незрелые защиты: фантазия, ипохондрия, двигательная активность и пассивно-агрессивное поведение;

- невротические защиты включают интеллектуализацию, подавление, замещение, реактивное образование и диссоциацию (то есть разделение личности);

- зрелые защиты: сублимация, вытеснение (то есть произвольное подавление), альтруизм, предвидение и юмор.

Проявление защитных механизмов в консультировании

Сопротивление

Термин «сопротивление» был впервые введен З. Фрейдом в 1900 г. для обозначения процесса противостояния бессознательному, стремления не допустить в сознание вытесненные желания и мысли. Сила сопротивления, согласно Фрейду, противодействует изменению личности. Позже сопротивление стало рассматриваться как направленное не только против возврата угнетающих напоминаний, но и против осознания неприемлемых безотчетных импульсов. Фрейд считал, что каждое действие, изменение в психотерапии должно «расплачиваться» сопротивлением. Сопротивление — это все те контрсилы, которые клиент направляет против лечения и которые проявляются в лечении шаг за шагом. В. Райх впервые заговорил о том, что сопротивление проявляется *телесно*.

Если клиенты избегают важных тем и в то же время ожидают получить пользу от терапии, можно говорить о сопротивлении. Прекрасный пример сопротивления — поведение детей, которые не хотят пить горькие таблетки или боятся уколов, несмотря на то что хотят выздороветь.

Изменения никогда не бывают легкими. У каждого клиента — свой собственный темп в терапии. Переходя от одного этапа терапии к другому, клиент нуждается в ощущении безопасности. Сопротивление часто имеет место тогда, когда изменение кажется слишком трудным или слишком быстрым.

Существуют такие клинические признаки проявления сопротивления, как молчание, несоответствие аффекта содержанию беседы, стереотипность, излишняя активность, пропуски сеансов, забывчивость. Также сопротивление может проявляться в позе (например, «одеревенелость»), движениях (сжатые кулаки) и во взгляде (избегание прямого взгляда).

Как выявить сопротивление

Узнать модели поведения, которые указывают на сопротивление, просто и одновременно сложно. Это просто, поскольку практически любая модель поведения может говорить о сопротивлении. Сопротивление может вызывать чрезмерную разговорчивость или молчаливость. Оно может проявиться в желании клиента говорить исключительно о прошлом или нежелании вспоминать прошлое. Выявить сопротивление трудно по той же причине: почти любая специфическая модель поведения, если оно чрезмерно, может представлять собой сопротивление. И. Вайнер определяет пять общих форм поведения сопротивления (*Weiner, 1998, p. 178*):

а) сокращение времени, уделяемого терапии; -может проявляться в опозданиях, преждевременном уходе, пропусках, преждевременном окончании терапии.

б) ограничение длительности или тематики бесед имеет место, когда клиенты избегают или отказываются говорить на определенные темы.;

в) изоляция терапии от реальной жизни происходит в том случае, если клиенты отрицают или преуменьшают значимость терапии для их жизни;

г) отыгрывание подавленных импульсов; внезапный уход, звонки или приход к психотерапевту на дом, сексуально вызывающее или агрессивное поведение, — любые способы отвлечься от более глубоких конфликтов.

д) бегство в здоровье означает, что клиент внезапно заявляет, что он уже выздоровел.

Преодоление сопротивления

При работе с клиентами, проявляющими сопротивление, могут помочь действия, рассчитанные на достижение обратного эффекта (парадоксальная техника). Например, психолог может сказать клиенту, что боязнь или нежелание обсуждать личные темы — это естественная реакция, поэтому нет никакой необходимости рисковать. Такой подход заставляет оппозиционно настроенных клиентов доказывать неправоту психолога, в результате чего они могут коснуться более личных вопросов. В то же время клиенты видят, что вы понимаете их затруднения, и могут поверить, что их нежелание — это нормальное чувство. Эта вера, в свою очередь, может снизить беспокойство и, соответственно, страх. Большинство техник, рассчитанных на достижение обратного эффекта, рискованны и требуют контроля со стороны супервизора.

Другой метод преодоления сопротивления включает беседу о сопротивлении, а не попытку анализа глубинных конфликтов или страхов (что часто только усиливает сопротивление). Психотерапевты психоаналитической ориентации называют это *интерпретацией защиты*. Для наших целей достаточно описать этот процесс как "обращение внимания" на сопротивление, что побуждает клиента к анализу своего поведения и конструктивным переменам.

Третий метод преодоления сопротивления включает обсуждение того, почему в нем возникла необходимость. Этот подход в какой-то мере легче для клиентов, потому что вы оставляете большую тему как таковую. Ис-

пользуя эту технику, вы можете сказать: "Очевидно, вы не хотите говорить о смерти своего отца. Давайте лучше обсудим, почему вам так трудно об этом говорить". Или же вы можете разговорить клиента, используя проективную технику.

Иногда самый разумный подход — не пытаться преодолеть сопротивление во время первых встреч. Если вы и в дальнейшем собираетесь контактировать с данным клиентом, самое лучшее — это отметить про себя, когда именно клиент оказывает сопротивление или проявляет нежелание говорить на определенную тему. Вы можете заняться этой проблемой позже.

И последнее: сопротивление клиентов не следует считать "неправильным" поведением. Исследования показывают, что сопротивление клиентов — это благоприятная возможность для психолога, и что оно, при правильном отношении последнего, способствует позитивным результатам терапии (*Mahalik, 2002*). Кроме того, мы считаем, что сопротивление исходит из глубин человеческой природы и выступает составляющей той силы, которая обеспечивает стабильность и предсказуемость отношений. Если бы не было сопротивления, мы изменялись бы в зависимости от капризов окружения.

Перенос (трансфер)

Трансфер — это перенос клиентом на психотерапевта собственных отношений, чувств, страхов и желаний из далекого прошлого. Главной характеристикой переноса является переживание клиентом некоторых чувств по отношению к психотерапевту (консультанту), которые *не подходят* к нему и которые в действительности обращены к другой личности. Первоначальные источники переноса — значимые люди ранних лет жизни клиента (родители, воспитатели, братья/сестры, соперники). Все человеческие отношения представляют собой смесь реальных реакций и реакций переноса.

Зигмунд Фрейд понимал *перенос* как процесс, который имеет место, когда "пациент видит в своем психоаналитике повторение какой-то важной фигуры из своего детства или прошлого и поэтому переносит на него чувства и реакции, которые безусловно применялись к этой модели" (*Freud, 1940/1949, p. 66*). "Действительные характеристики другого человека в это время могут быть несущественны для межличностной ситуации. Мы называем это паратактическим искажением" (*Sullivan, 1970, p. 25*).

Перенос характеризуется неуместностью; реакция клиента на психолога выражается в неадекватных действиях, рассуждениях или чувствах.

Чаще всего перенос, как и другие переменные взаимоотношений, характеризуется абстрактностью, неопределенностью, неуловимостью. Например, клиенты реагируют на вас более эмоционально, чем того требует ситуация, они делают относительно вас предположения, которые едва ли отвечают действительности, они выражают безосновательные и нереальные ожидания по отношению к вам или терапевтическому процессу.

Как утверждал З. Фрейд, "перенос амбивалентен" (Freud, 1940/1949, p. 66). Перенос может принимать форму позитивных (дружеских, приятных) или негативных (враждебных, безразличных) установок, чувств или моделей поведения. Как первые, так и вторые могут быть благоприятной почвой для работы с клиентами в процессе терапии. Однако в начальной фазе самое разумное для интервьюера — оставаться мудрым наблюдателем, подмечать реакции и модели поведения клиента, которые, очевидно, определяются событиями и отношениями прошлого, но воздерживаться от комментариев по поводу этих моделей и реакций.

Простое осознание того, что клиент может проявлять реакции переноса, уже дает доступ к важной информации. Выражение клиентом враждебности или расположения может дать интервьюеру возможность более глубоко исследовать проблемные сферы жизни клиента. Клиницист может отреагировать на перенос, просто спросив: "Когда еще вам приходилось испытывать подобные чувства?" С помощью этого вопроса фокус внимания снова переносится на клиента и уменьшается опасность негативной реакции психолога.

Контрперенос (контртрансфер)

Контрперенос близок к процессу переноса и отличается от него тем, что больше относится к самому психологу. Контрперенос — это реакция переноса у психотерапевта по отношению к клиенту, когда психотерапевт реагирует на клиента так же, как на значимую личность в ранней истории своей жизни. Контрперенос также состоит из эмоциональных, установочных и поведенческих откликов, неадекватных по своей интенсивности, частоте и продолжительности.

Изначально З. Фрейд рассматривал контрперенос как препятствие психоанализу, так как контрперенос может привести к неуместному поведению психоаналитика по отношению к пациенту в форме стойкого непонимания, поощрения, успокоения или разрешения.

Позднее контрперенос стали рассматривать как "любые бессознательные установки или модели поведения со стороны терапевта, обусловленные скорее потребностями последнего, чем потребностями клиента" и разделять на *препятствующий* и *полезный*.

Препятствующий контрперенос характеризуют следующие возможные реакции психотерапевта: нечувствительность, самоудовлетворение, бессознательные намеки, противоречащие клиенту вмешательства, принятие ролей (например, «гуру», «самый лучший человек» и т. д.).

Полезный контрперенос очень тесно связан с эмпатией, так как опыт, когда-то пережитый психотерапевтом, позволяет более точно понять состояние и чувства клиента.

Так, однажды некая пациентка психиатрической клиники высказала очень выразительное обвинение в адрес своего психотерапевта:

"Вы самый холодный, похожий на компьютер человек, которого я встречала. Вы словно робот! Я говорю, а вы просто сидите, кивая головой,

словно какой-то механизм. Уверена — если разрезать вам руку, там будут провода, а не вены!"

Пытаясь разобраться в своих реакциях на клиентку, обвинившую его в холодности, интервьюер проконсультировался со своими коллегами и супервизором, прибегнул к самоанализу и пришел к "некоторым выводам относительно своего поведения. Во-первых, он признался, что был сдержаннее, чем с другими клиентами. Во-вторых, интервьюера пугали требования эмоциональной близости. Соответственно, он защищался, еще больше блокируя свои эмоции. В-третьих, супервизор заверил интервьюера, что контртрансферные реакции по отношению к пациентам с тяжелыми психическими расстройствами не представляют собой ничего из ряда вон выходящего.

Отклики интервьюеров на перенос индивидуальны и неповторимы. В свою очередь, они вызывают неповторимые и индивидуальные реакции клиентов.

Как справиться с контрпереносом

Рекомендации, которые помогут вам справиться с контртрансферными реакциями.

Относитесь к контрпереносу как нормальной и неизбежной реакции. Если у вас наблюдаются интенсивные эмоциональные реакции, навязчивые мысли и поведенческие реакции по отношению к клиенту, это совсем не означает, что у вас "не все в порядке с головой" или что вы никудышный психолог.

Если у вас наблюдаются интенсивные реакции на клиента, посоветуйтесь с коллегой или супервизором.

Найдите дополнительную информацию о контрпереносе. Особенно полезно подобрать материалы, относящиеся к тому типу клиента, с которым вы работаете (например, пациент с ненормальным аппетитом; пациент, страдающий депрессией; асоциальный клиент).

Если чувства, мысли и импульсы не поддаются контролю, несмотря на все ваши усилия, можно пойти одним из двух путей: направить клиента к другому психотерапевту или самому обратиться за помощью к консультанту и вместе с ним проработать возникшие проблемы.

Проекция

Проекция принадлежит к механизмам защиты, впервые описанным З. Фрейдом. Проекция — это приписывание другому человеку (животному или объекту) качеств, чувств или намерений, которые исходят от самого приписывающего. Это механизм защиты, посредством которого аспекты личности перемещаются изнутри индивидуума на внешнее окружение. Это тенденция переложить на других ответственность за то, что исходит от себя (Ф. Перлз).

Когда мы характеризуем нечто «там снаружи» как дурное, опасное, извращенное и т. д., не замечая, что эти характеристики могут относиться

также и к нам самим, мы, возможно, проецируем. Также, когда мы видим других сильными, привлекательными, способными и т. д., не признавая за собой подобных качеств, мы также проецируем. Критическая переменная в проецировании состоит в том, что мы не видим в себе того, что кажется очевидным в других.

Исследование динамики предрассудков показывает, что люди, которые имеют тенденцию стереотипизировать других, обнаруживают мало понимания собственных чувств. Люди, отрицающие у себя определенную специфическую черту, более критичны к этой черте, когда видят ее в других. Поэтому консультанту необходимо обращать особое внимание на те черты личности, характера или внешности клиента, которые ему не нравятся. Это поможет избежать оценочности по отношению к клиенту, а также позволит исследовать собственные механизмы защиты.

Рабочий альянс

Психоаналитики полагают, что терапия подразумевает одновременное развитие трех типов отношений между психотерапевтом и клиентом. К ним относятся: а) отношения переноса; б) реальные (человеческие) отношения; в) рабочий, альянс (отношения сотрудничества, или терапевтический союз).

Рабочий альянс стал одним из самых изучаемых понятий в консультировании и психотерапии.

Основываясь на современном состоянии нашего эмпирического знания, справедливо сказать, что независимо от лечебного подхода (психодинамический, когнитивно-поведенческий, гештальт-терапия; межличностный, эклектический, медикаментозный или директивный), продолжительности терапии, рода проблем, представленных клиентами (депрессия, потрясение, беспокойство, алкогольная или наркотическая зависимость) и желаемых изменений (специфические жалобы, устранение симптомов, межличностное функционирование, общее функционирование, внутриспсихические изменения и т.д.), психотерапевты должны прилагать сознательные и систематические усилия для установления и поддержания плодотворного рабочего альянса (*Constantino, Castonguay, & Schut, 2002, p. 111-112*).

Х. Страпп (*Strupp, 1983*) наряду с другими авторами отмечал, что способность клиента устанавливать рабочий альянс, или отношения сотрудничества, указывает на его потенциал развития и изменения под воздействием терапии. Другими словами, если клиент не может или не хочет устанавливать рабочий альянс с интервьюером, вряд ли стоит ждать изменений. И наоборот, чем полноценнее отношения клиента с интервьюером, тем выше шансы на позитивные изменения (*Krupnick et al., 1996; Raue, Castonguay, & Goldfried, 1993*).

Процесс консультирования обладает одновременно и общими и уникальными для каждого случая чертами, так же как человек обладает одновременно сходным с другими людьми анатомическим строением и неповторимой внешностью. Как бы тщательно мы не пытались структурировать представление о психологическом консультировании, мы

никогда не сможем получить законченную картину. *Всегда нужно оставлять место неизвестному.*

4.12. Навыки практического психолога

Наше понимание сути консультирования определяет основные задачи консультанта: стараться наиболее глубоко понять другого человека, создать безопасное пространство, в котором клиент мог бы выразить себя наиболее полно, понять себя, осознать, в чем он нуждается, что мешает ему жить в согласии с самим собой, и определить, как, находясь в своей актуальной жизненной ситуации, он может позаботиться о себе.

Основной инструмент для реализации этих задач — слушание. Казалось бы, это задача очень простая, все мы делаем это постоянно в обычной жизни, и непонятно, чему здесь учиться. На самом деле, в обычной беседе мы в лучшем случае делим коммуникативное пространство пополам, а чаще всего — стремимся отвоевать большую часть для себя. «Наши советы, реакции, поощрения, разуверения и прочие комментарии, продиктованные самыми добрыми намерениями, на самом деле не дают партнеру возможность почувствовать себя по-настоящему понятым. <...> Людям очень трудно потесниться самим в коммуникативном пространстве настолько, чтобы действительно слышать другого человека»⁷. Терапевтическое слушание — это обеспеченное всей полнотой внимания консультанта вслушивание, это слушание одновременно целого спектра сообщений:

- относительно содержания ситуации клиента, выраженного с помощью слов и невербальных проявлений (интонаций, поз, жестов, мимики). При этом вербальные и невербальные сообщения могут противоречить друг другу. Например, человек говорит «Да» и отрицательно качает головой;
- по поводу отношения человека к тому, о чем он говорит. Например, клиент говорит вяло, глядя в пол: «Я смелый», то есть либо не верит в это, либо ему не нравится это качество в себе;
- относительно чувств клиента в ситуации «здесь и сейчас», во взаимодействии с терапевтом. Например, слова клиента «У вас холодно» могут быть сообщением о том, что он пока не чувствует себя комфортно в кабинете. Портфель или сумка, которую клиент в течение всей сессии держит на коленях, могут быть способом сообщить консультанту о том, что он не чувствует себя безопасно.

Кроме слов и невербальных проявлений клиента у консультанта есть еще один источник знания о клиенте — это его, консультанта, собственные переживания.

Такое слушание нужно осваивать специально. Базовые навыки консультирования — это навыки активного слушания. Это алфавит или, если кому-то более близки музыкальные ассоциации, семь нот

консультирования. Двигаясь по пути освоения профессии, мы с помощью этих букв или нот создаем самые разные творения — стихи, романы, басни, сонаты и симфонические концерты. Но сначала нужно освоить азы.

Перефразирование

Перефразирование — это повторение своими словами содержания высказывания клиента. Содержание включает в себя как факты ситуации, так и чувства клиента.

Цели перефразирования

1. Используя перефразирование, вы можете показать клиенту, что слышите и понимаете его слова.

2. Если, перефразируя содержание, вы проявите недопонимание, у клиента будет возможность вас поправить.

3. Выслушивание своей истории, пересказанной другим человеком, может помочь клиенту прояснить собственные мысли и чувства. Это похоже на перечитывание какой-то фразы из книги.

4. Перефразирование может побудить человека более подробно раскрыть ситуацию или свое отношение к ней.

5. Когда клиент находится в состоянии эмоционального возбуждения, он зачастую говорит спутанно, и перефразирование может помочь и ему, и вам установить приоритеты — на какие события и проблемы нужно прежде всего направить внимание.

Принципы перефразирования

1. Перефразирование должно быть кратким.

2. Перефразирование должно ограничиваться теми вещами, которые, с вашей точки зрения, являются существенными.

3. При кризисной интервенции перефразирование должно по возможности концентрироваться на том содержании, которое актуально для клиента в данный момент.

Использование вводных слов

Как при перефразировании, так и при отражении чувств (см. далее в этой главе) важно начинать свое высказывание со слов: «Мне показалось, что...», «У меня возникло предположение...», «Я услышал это так ...», «Вы хотите сказать, что...», «Иными словами...», «Насколько я понял...», «Похоже на то, что...». Репертуар этих вводных слов может быть разнообразен, и со временем у каждого консультанта формируются свои индивидуальные предпочтения. Важно, чтобы эти слова отвечали одной цели — подчеркнуть, что вы не изрекаете объективную истину, а лишь высказываете свое субъективное мнение, которое клиент может принять, уточнить или отвергнуть. Таким образом, сама конструкция фразы приглашает клиента к исследованию его внутреннего мира, а не звучит как диагноз «специалиста».

Пример использования перефразирования Клиент: Мне кажется, я в последнее время очень изменилась. Раньше я была веселая, у меня было много друзей. Люди ко мне тянулись, все получалось само собой. Сейчас я

как будто в состоянии ступора. Мне стало тяжело общаться, тяжело слушать людей. Я продумываю заранее, что мне сказать, получается искусственно, люди это чувствуют. Меня стали меньше приглашать в компании, мне кажется, со мной избегают общаться.

Консультант: Я поняла так, что в последнее время вам кажется, что у вас изменилось состояние, вам трудно сосредоточиться на том, что вам говорят, пропала естественность в общении.

Клиент: Да, трудно сосредоточиться. То же самое происходит на работе. Я гораздо дольше все делаю, забываю важные вещи. Раньше меня всегда звали, когда были трудные, капризные клиенты. Я со всеми ладила, они меня даже не раздражали, у меня все легко получалось. С ребенком тоже начались проблемы.

Консультант: Можно сказать, что эти изменения вы чувствуете в разных сферах своей жизни — и на работе, и в общении с ребенком.

Отражение чувств клиента

Отражение чувств — это обозначение переживаний клиента, о которых он прямо не говорит, но которые вы можете в нем предположить, исходя из его невербальных проявлений (поза, жесты, мимика, тон голоса), а также из особенностей его ситуации.

Цели отражения чувств

1. Помочь клиенту идентифицировать свои чувства и побудить его больше говорить о своих переживаниях в связи с проблемой.
2. Помочь клиенту вентилировать свои чувства и таким образом снизить уровень напряжения.
3. Показать клиенту, что вы понимаете и принимаете его чувства, что позволит улучшить качество контакта.

Принципы отражения чувств

1. Подбирайте для обозначения чувства клиента слово, которое соответствовало бы *интенсивности* его переживания. Если вы будете называть «ярость» «недовольством», а «отчаянье» «огорчением», то есть будете часто использовать мягкие определения для обозначения сильных чувств, отражение чувств не достигнет своей цели. В попытках быть услышанным напряжение клиента может возрасти, а не снизиться. С другой стороны, неадекватное отражение интенсивности переживаний может стать для клиента скрытым сообщением о том, что сильным чувствам здесь не место и что ему не позволено быть таким, какой он есть. В результате качество контакта может ухудшиться и клиент может закрыться.
2. Старайтесь сосредоточиться на актуальных чувствах клиента.
3. Отражая чувство, старайтесь говорить просто и коротко, по возможности говоря об одном чувстве в каждый момент времени. Краткость увеличивает ясность и сводит к минимуму возможность интерпретаций. В фокусе внимания остается клиент.
4. Позитивные формулировки более эффективны, чем негативные («Вы чувствуете себя оскорбленным» вместо «Вы не чувствуете себя

счастливым»).

5. Сомнение в том, что вы способны дать точное отражение, может помешать вам. Давайте ваше отражение уверенно. Клиент может принять его, уточнить или опровергнуть. Чрезмерная озабоченность поисками наиболее точного слова может привести к смещению фокуса с рассказа клиента на вашу собственную тревогу.

Пример использования отражения чувств

Клиент: Он не имел права так со мной поступать!

Разве он знает мою жизнь?! Как он мог так со мной поступить!

Консультант: То есть вы чувствуете гнев и возмущение...

Клиент: Конечно, потому что это несправедливо! Я всю дорогу шла от него и плакала.

Консультант: Я услышала, что вы чувствовали обиду и бессилие.

Клиент: Да, он растоптал меня, а я ничего не могу, он сидит довольный.

Консультант: Было так больно, что хотелось его как-то наказать.

Присоединение чувств к содержанию

Это вербальный навык, объединяющий отражение чувств с перефразированием содержания. Этот процесс помогает прояснить чувства и связать их с вызвавшими их событиями, за счет чего уменьшается ощущение хаоса, и проясняются объекты работы.

Пример использования присоединения чувства к содержанию

Клиент: Когда мы поженились, он сказал, что не хочет детей. Я говорю: «Да это как же!», настаивала. Ну с первым ребенком он смирился, сказал: «Вот ты хотела, пусть тебе будет». А потом когда я Костю кормила, поздно поняла, что снова забеременела. Ему говорю, что вот так, мол, и так, что делать будем?.. А он разозлился: «Это твои проблемы». Представляете? Как это, мои проблемы, ребенок ведь не от кого-то, от тебя.

Консультант: Я поняла так, что вас очень ранило то, что муж как бы отстранился от этой проблемы.

Клиент: Конечно, ведь не чужая, жена его... У меня после этого как захлопнулось что-то внутри.

Консультант: То есть было так больно и обидно, что вы как будто отделились от него.

Клиент: Да, как будто что-то пролегло между нами. Вот сейчас с детьми проблемы, так мне кажется, он как будто говорит мне: «Вот видишь, я был прав». То есть так-то он не говорит этого прямо, но мне кажется, что так он думает.

Консультант: Вы как будто молчаливо согласились, что вы одна отвечаете за проблемы детей, и сейчас вам из-за этого очень тяжело.

Клиент: Я думала, я сильная, я справлюсь (плачет).

ПРОЯСНЕНИЕ

Прояснение помогает получить дополнительную информацию от клиента о его проблеме или чувствах, связанных с ней.

Принципы прояснения

1. Первый шаг — это перефразирование того, что вы поняли из слов клиента. Второй шаг — задавание вопроса. При этом также важно использовать вводные слова, чтобы подчеркнуть ваше уважение к праву клиента отказаться от ответа. «Это звучит так, будто отношения с девушкой вызывают у вас чувство растерянности. Могли бы вы рассказать, с чем вы это связываете?» Проясняющий вопрос можно также предварить отражением собственных чувств: «Я не уверен, что правильно понял вас. Могли бы вы сказать об этом подробнее?»

2. Предостережение: нельзя задавать слишком большое количество проясняющих вопросов. Для клиента это может означать, что вы чувствуете неловкость по поводу обсуждаемой темы или хотите «исправить положение», то есть слишком быстро перейти к решению проблемы. Поэтому перед тем как задать проясняющий вопрос, мысленно проверьте свою мотивацию:

- Вы боитесь молчания клиента?
- Вам стало скучно?
- Проблема вызывает у вас неловкость, и вам хочется переменить тему?
- Вы пытаетесь исправить проблему или спасти клиента от нее?

Пример использования прояснения

Клиент: Я хотела поговорить о своих отношениях с бывшим мужем. Мы расстались два года назад. Много было переживаний — и гнев, и обида. Теперь все улеглось. Но я не могу с ним совсем порвать — у нас сын. Ему 13 лет, подростковый возраст, он нуждается в отце. Я хочу, чтобы у них были нормальные отношения, но понимаю, что для этого у меня самой должна быть ясность внутри.

Консультант: То есть для вас важно определить свою позицию по отношению к бывшему мужу. Вы сказали, что чувства гнева и обиды прошли; могли бы вы сказать, что вы теперь чувствуете к нему?

Клиент: Сейчас я в смятении. Возникает жалость к нему. Дело в том, что я считаю его слабым человеком, я вижу, что он не может найти место в жизни. Иногда он мне кажется беспомощным, и у меня возникает чувство вины за то, что я не помогаю ему решать его проблемы.

Консультант: Для меня это звучит так, словно вы и сейчас чувствуете ответственность за него. А могли бы вы сказать, чего бы вы хотели в отношениях с ним?

Клиент: Пожалуй, это правда, я как будто продолжаю чувствовать себя ему мамочкой. И наверное, мне хотелось бы окончательно «развестись» с ним, то есть сохранить отношения, но чувствовать себя автономно.

Отражение собственных чувств

В процессе разговора с клиентом вы можете испытывать самые разнообразные эмоции — боль, сочувствие, скуку, раздражение. Эти чувства неизбежно будут влиять на качество вашего контакта, и их всегда важно осознавать. Однако невозможно дать однозначные рекомендации, когда полезно будет поделиться этими чувствами с клиентом и в какой форме это лучше всего сделать. Принимая решение по этому поводу, важно ориентироваться на один критерий — будет ли это работать на клиента.

Цели отражения собственных чувств

1. Проявление эмпатии, создание атмосферы доверия, улучшение качества контакта. Например: «Я увидел, что у вас увлажнились глаза, мне кажется, вам сейчас очень тяжело, и мне захотелось поддержать вас».

2. Говоря о своих чувствах по поводу ситуации клиента, вы облегчаете ему доступ к его собственным переживаниям, которые ему по разным причинам трудно признать. Например, когда консультант делится чувством гнева, которое возникает у него при рассказе клиента о совершенном над ним насилии, это может помочь клиенту выразить его собственный гнев.

3. Ваши чувства являются для вас дополнительным источником информации о состоянии клиента, его отношениях с собой и с другими людьми. Сообщение о чувствах консультанта может помочь клиенту глубже понять природу его затруднений. Например: «Я почувствовала сейчас раздражение и протест. Мне кажется, вы на меня давите. Я подумала о том, что ваша дочь может чувствовать что-то похожее в отношениях с вами, и это может быть одной из причин ваших конфликтов».

Принципы отражения собственных чувств. Сообщение о своих чувствах строится таким образом, чтобы фокус внимания оставался на клиенте и клиент понимал, что, говоря о себе, вы продолжаете заботиться о нем, а не приглашаете его, клиента, заботиться или беспокоиться о вас. Например, если консультант говорит о чувствах боли или печали, вызванных словами клиента, это может способствовать укреплению доверия и помогать установлению контакта, но в каких-то случаях способно вызвать у клиента чувство вины за то, что он перекладывает на консультанта бремя собственных переживаний. Важно дать клиенту понять, что вы сумеете позаботиться о себе и справитесь со своими чувствами боли и печали.

Пример отражения собственных чувств

Клиент: Ха-ха-ха. Когда вы на меня так серьезно смотрите, у вас такое смешное лицо! У вас вообще очень неподвижное лицо, какая-то бедная мимика. Если хотите выразить мне свое сочувствие, сделайте это как-нибудь по-другому. Ха-ха, нет, правда, очень смешно.

Консультант: Мое лицо кажется вам смешным, и вы не верите в мое сочувствие...

Клиент: Вы не обиделись? Я думаю, если бы мне кто-то говорил такие обидные вещи, я бы ужасно разозлилась. Вас, наверное, обучают не обижаться.

Консультант: Мне очень обидно. Но я знаю, что смогу справиться со своими чувствами. И сейчас я хотела спросить у вас, зачем вам нужно было меня обидеть. Наверное, это поможет прояснить ваши сложности в отношениях с окружающими.

Прояснение проблемной ситуации

Следующие вопросы помогают прояснить проблемную ситуацию, выявить трудности клиента и сформулировать его проблемы:

- Приведите пример проявления своей проблемы (когда предъявленная проблема звучит абстрактно, например «У меня низкая самооценка», описание конкретной ситуации необходимо консультанту, чтобы понять, что стоит для клиента за штампом «низкой самооценки», «комплекса

неполноценности» или «дурного характера»).

- С чем вы связываете появление проблемы?
- Когда это появилось впервые? Что в этот момент происходило в вашей жизни?

- Как это случилось?
- Кто при этом присутствовал?
- Что делали эти люди?
- Где чаще всего проявляется проблема?
- Где реже всего?
- Как вам кажется, отчего это зависит? Есть ли какие-нибудь

закономерности?

- Были ли подобные ситуации в прошлом?
- Если да, то как вы с ними справлялись?
- Если проблема разрешится, что будет происходить в вашей жизни

иначе?

- Как вы будете себя чувствовать?
- Как будут реагировать другие люди?
- Что будет для вас знаком того, что в решении своей проблемы вы двигаетесь в правильном направлении? (опишите в терминах поведения).

В приводимом ниже примере консультант использует базовые навыки консультирования и вопросы для прояснения проблемной ситуации клиента.

Пример прояснения проблемной ситуации

Клиент: Меня зовут Дмитрий. Я учусь на втором курсе технологического института. В последнее время мне стало очень трудно заниматься. Беспокойно как-то. Не могу сосредоточиться. Часто, когда ко мне обращаются даже с очень простым вопросом, мне трудно ответить — неуверенность какая-то, волнение. Стал плохо спать. Пробовал валерьянку пить, чтобы успокоиться, в каникулы домой съездил, отдохнул — ничего не помогает. Время идет, а ничего не меняется.

Консультант: Я понял так, что вас больше всего беспокоят мысли о будущем — вам стало трудно учиться и ваше состояние не меняется, что бы вы ни делали.

Клиент: Да, меня волнует будущее, но и настоящее тоже. Ведь я не могу и общаться полноценно. Когда меня зовут куда-то — на праздник, на день рождения, я чаще всего отказываюсь, боюсь, что возникнет эта неуверенность, беспокойство, и я буду глупо выглядеть. Так что меня уже перестали приглашать.

Консультант: То есть не только на учебу это влияет. Дима, вы сказали, что учитесь на втором курсе. Значит, вы сумели поступить в вуз и закончили первый курс, сдав две сессии. Могли бы вы сказать, как давно вас беспокоит ваше состояние?

Клиент: Первую сессию я сдал без проблем. А со второй уже было трудно. Да, пожалуй, началось с прошлой весны.

Консультант: Значит, первые признаки неблагополучия появились весной прошлого года. Вы с чем-то это можете связать, с какими-то неприятными событиями, переживаниями?

Клиент: Да нет. Ничего такого не было. Обыкновенная жизнь, никаких особенных событий.

Консультант: Давайте поговорим об этой обыкновенной жизни. Может быть, какое-то событие, какие-то обстоятельства, которые не показались значительными, все же повлияли на вас.

К л и е н т: Не представляю, что бы это могло быть. Ну приехал я учиться. Я сам с Великих Лук. Это маленький город в Псковской области. Я хорошо учился, школу окончил с медалью, в классе меня уважали. Здесь первое время трудно было. Город большой, потом, живу я в общежитии. С одной стороны, хорошо — сразу много друзей появляется, с другой стороны — трудно было привыкнуть, что всегда кто-то рядом есть.

Консультант: Получается, что вам поначалу было трудно, потому что слишком многое разом изменилось.

К л и е н т: Да, общежитие ведь — как большой проходной двор, любой может взять твои книги, спрашивать не принято, потом, гости, чаи, трудно выкроить время для занятий.

Консультант: То есть вы лишились личного пространства.

Клиент: Ну да. Не скажешь же человеку прямо: «Ты мне мешаешь, я спать хочу» или «Мне заниматься надо». Когда тебя куда-то зовут, тоже отказываться неудобно. Иногда не хочешь, а пойдешь, чтобы не смеялись над тобой. Кстати, в компаниях тоже не все гладко было. Я у себя в городе, как говорится, душой общества был, а здесь... В больших городах у людей больше возможностей, не хотелось ударить в грязь лицом. Я иногда чувствовал себя напряженно.

Консультант: Мне кажется, вы говорите о том, что в компании вам трудно было завоевать положение, к которому вы привыкли, и это было неприятно, вы чувствовали напряжение.

Клиент: Как сказать, в общем, да. Я вроде не дурак, но иногда терялся... Когда в большой компании...

Консультант: Дима, что-то сейчас происходит с вами.

Клиент: Да... Я, пожалуй, вспомнил, когда в первый раз это было, когда эта неуверенность возникла. Мне нравилась одна девушка. Мы сейчас с ней встречаемся, у нас все серьезно. Так вот, она живет в нашем общежитии. Как-то я к ним в комнату зашел, там была она и ее подруга, соседка по комнате. Мы сидели, трепались, было очень хорошо. Потом пришел еще один парень со второго курса. Что-то стал рассказывать дурацкое, девчонки смеялись, сразу стали на него смотреть, а я как будто ни при чем. И вот мне как-то не по себе стало, беспокойно как-то. Я сказал, что у меня голова заболела, и ушел.

Консультант: Получается, беспокойство и неуверенность возникли, когда вы почувствовали конкуренцию.

К л и е н т: Да нет, почему. Ему моя Лида совсем и не нравилась. И он ей тоже. Когда я в свою комнату ушел, Лида через полчаса ко мне пришла, сказала, что этот трепач ей надоел, пусть Катька его одна слушает. Мне варенье принесла, какие-то таблетки американские от головы. Так что мы с ней не поссорились тогда. Я ей ничего не сказал. Но я же видел, как они на него обе смотрели. Я подумал, что никогда не смогу так легко трепаться. И говорит-то какую-то ерунду. А все слушают. Потом в компании, когда он появлялся, сразу настроение у меня пропадало и хотелось уйти. А потом и без него тоже. И так пошло-поехало.

Консультант: Позвольте, я скажу, как я все это услышал. Год назад вы зашли к своей девушке, говорили с ней и ее подругой и были душой общества, как вы привыкли. Но когда появился парень со второго курса, внимание перешло к нему, а вы оказались в тени. Вы расстроились, появились волнение, неуверенность, и вы ушли. Ваше состояние вызвало беспокойство у Лиды, она пришла к вам, и вы снова почувствовали ее внимание к вам и заботу. Это так?

Вопросы для самопроверки:

1. Раскройте стадии психологического консультирования.
2. Опишите позиции психолога в процессе консультирования.
3. Что собой представляет треугольник спасательства?
4. Какие вы знаете позиции клиента в процессе консультирования.
5. Опишите виды ориентаций клиентов в процессе консультирования.
6. Раскройте основные условия, при которых возможно индивидуальное консультирование.
7. Перечислите необходимые условия для совместной прямой терапии ребенка и родителей.
8. Каковы основные составляющие терапевтического климата.
9. Какие требования существуют для оборудования места консультирования.
10. Как структурировать консультативное пространство?
11. Какие существуют правила структурирования времени консультирования?
12. Раскройте понятия конгруэнтность, эмпатия, безусловное уважение клиента.
13. Что такое консультативный контакт?
14. Раскройте представления о консультативном контакте в различных теоретических направлениях.
15. Опишите основные принципы установления и поддержания психологического контакта с клиентом.
16. Какие этапы первичной консультации вы знаете?
17. Раскройте правила грамотного завершения отношений консультирования.

Рекомендуемая литература:

1. Алешина, Ю.Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование. – М.: Класс, 1999. — 208 с.
2. Алешина, Ю.Е. Консультативная беседа// Введение в практическую социальную психологию. – М.: Смысл, 1999. С 24-32
3. Бондаренко, А.Ф. Психологическая помощь: теория и практика. – М.: Класс, 2001. — 336 с.
4. Бурменская, Г.В., Карабанова О.А., Лидерс А.Г. Основы возрастно-психологического консультирования. – М.: МГУ, 1990. – 136 с.
5. Бурнард, Ф. Тренинг навыков консультирования. – СПб.: Питер, 2002. – 256с.
6. Венгер, А.Л. Психологическое консультирование и диагностика. Практическое руководство. Ч. 2. – М.: Генезис, 2001. – 128с.
7. Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Г.В.

- Бруменская, Е.И. Захарова, О.А. Карабанова и др. – М.: Академия, 2002. – 416с.
8. Гордеев, М.Н., Гордеева Е.Г. НЛП в психотерапии. – М., Издательство Института психотерапии, 2002. – 272 с.
 9. Гулина, М.А. Терапевтическая и консультативная психология. – СПб. : Речь, - 2001. – 352с.
 10. Джордж Р., Кристиани Т. Консультирование: теория и практика / Пер. с англ. А. Шадура. – М.: Эксмо, 2002. – 448 с.
 11. Кочюнас, Р. Основы психологического консультирования. – М.: Академический проект, 1999. – 240 с.
 12. Кочюнас, Р. Психологическое консультирование. Групповая психотерапия. – М.: Академический Проект, 2002. – 464с.
 13. Меновщиков, В.Ю. Введение в психологическое консультирование. – М.: Смысл, 2000. – 109 с.
 14. Моховиков, А.Н. Телефонное консультирование. – М. : Смысл, 2001. – 494 с.
 15. Мэй, Р. Искусство психологического консультирования. – М.: Класс, 1994 – 144 с.
 16. Роджерс, К. Консультирование и психотерапия. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2000.- 464с.
 17. Служба индивидуальной психологической помощи молодежи КАБИНЕТ ДОВЕРИЯ: Методическое пособие для психологов-консультантов. – Саратов, 2002. – 125 с.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В учебном пособии рассмотрены этические, теоретические и практические вопросы, с осмысления которых должен начинаться профессиональный путь психолога. В их числе общие вопросы, связанные с закономерностями профессионального становления психолога, проблемами его совершенствования и самосохранения. Рассмотрены изменения, происходящие в психике психологов под влиянием факторов и условий профессиональной деятельности, основы профессиональной этики. Представлены возрастные аспекты организации практической деятельности психолога образования. Обоснована специфика коррекционно-развивающей работы в контексте культурно-исторической теории развития ребёнка, рассмотрены основные категории и методологические принципы коррекционной деятельности психолога в образовательном учреждении. Раскрываются основные вопросы психологии развития, характеризуются основные этапы возрастного развития человека. Обоснована специфика коррекционно-развивающей работы в контексте культурно-исторической теории развития ребёнка, рассмотрены основные категории и методологические принципы коррекционной деятельности психолога в образовательном учреждении. Рассмотрены основные принципы построения консультативной практики психологом сферы образования. Учебное пособие предназначено для подготовки студентов-бакалавров очной и заочной форм обучения по направлению 050400 «Психолого-педагогическое образование» по профилю подготовки - «Практическая психология образования».