|  |  |
| --- | --- |
| **Дисциплина** | **Психологическая служба в образовании** |
| **Факультет** | **Социально-гуманитарный** |
| **Курс** | **1** |
| **Форма обучения** | **Очная, очно-заочная** |
| **Направление /специальность** | **Магистратура**  **44.04.02 «Психолого-педагогическое образование»**  **Профиль подготовки:**  **«Психолого-педагогическое сопровождение субъектов образования»** |
| **Преподаватель** | **Богданова Валентина Владимировна** |
| **Адрес электронной почты** | **bogdanova\_psy@mail.ru** |

**ЛЕКЦИЯ «Психологическая служба в системе образования»**

**История и современное состояние психологической службы образования в нашей стране и за рубежом**

***Психологическая служба образования, или школьная психология, за рубежом***

Психологическая служба образования, или школьная психология, существует во многих странах, охватывая всю систему обучения и воспитания ребенка с дошкольного возраста до окончания школы, и имеет почти вековую историю. В качестве примера познакомимся с опытом школьной психологии ряда стран.

Наиболее представлена эта служба в США, где она начала развиваться примерно с начала 1800-х годов и в настоящее время является одной из наиболее жизненных и действенных направлений современной психологии.

Школьная психология в США закреплена законом, предписывающим иметь подобную службу в государственном департаменте образования. Этот департамент санкционирует выдачу свидетельств школьным психологам.

Первыми психологами-практиками в США были экспериментальные психологи, изучавшие проблемы самовоспитания. Но очень скоро основными функциями школьной психологической службы стали измерение и тестирование и главенствующей задачей — отбор детей для обучения по специальным программам.

Широкая практика тестирования в американских школах, и прежде всего тестов на определение коэффициента умственной одаренности (IQ), способствовала, в частности, возникновению и развитию службы «гайденс». функции измерения и тестирования — исторически более ранние и в наибольшей степени применяются в практике. Основной сферой приложения сил школьного психолога традиционно считается измерение с применением стандартизованных тестов.

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

В 60-х годах была создана профессиональная организация школьных психологов. Важное значение для развития школьной психологической службы имела конференция в Уэльсе (1973), на которой рассматривались вопросы о целях и роли школьной психологической службы, об этических и юридических ее основаниях, проблемах профессионализации школьного психолога, содержание программ обучения школьного психолога и т. д. В 80-х годах в США была организована Национальная ассоциация школьных психологов (NASP). Многие специалисты начали пересматривать измерение как то единственное, что они могут сделать в решении проблем школьной психологии.

Выделяется несколько уровней функционирования психологической службы.

На первом производится главным образом тестирование с целью классификации учащихся для специального обучения.

На втором работа направлена как на тех учащихся, которым необходимо специальное обучение, так и на тех, кто имеет умеренно выраженные учебные и поведенческие проблемы.

Третий уровень предполагает прямую психологическую помощь всем нуждающимся в ней учащимся и консультацию персонала школы по вопросам психологии развития. Собственно психологическая служба осуществляется начиная со второго уровня, когда психолог переходит от подсчета и интерпретации баллов теста к исихолого-педагогическому клиническому обследованию учащихся. Многие специалисты в настоящее время рассматривают измерение и тестирование лишь как один из компонентов более широкого поля деятельности психологической службы, в частности психологической консультации.

К концу XX века в США было издано достаточно большое количество различной литературы, посвященной проблемам школьной психологической службы. В частности, значительная информация о том, что сделано в области школьной психологической службы и каковы перспективы ее развития, содержится в книге *К. Рейнолдса* и др., в которой рассматриваются основы теории и практики современной школьной психологии в США.

Здесь со ссылкой на «Руководство Национальной ассоциации школьных психологов по обеспечению психологической службы в школах» отмечается, что школьная психологическая служба относится к числу служб для клиентов, связанных с системой образования — от дошкольного до высшего образования, и основная ее цель — служить психическому здоровью и образовательным интересам детей и юношества. Это предполагает:

а) психологическое и психолого-педагогическое измерение и оценку «школьного функционирования» детей и юношества;

б) активное вмешательство психолога, направленное на обеспечение полноценного влияния школы на когнитивное, аффективное и социальное развитие;

в) помощь педагогическому персоналу и родителям прежде всего в плане заботы о ребенке — специальные программы обучения персонала школы и родителей, советы им и т. п.;

г) консультирование и совместную работу с персоналом школы и (или) с родителями по проблемам учащихся, связанным со школой, и проблемам персонала школы как профессионалов.

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

Интересен опыт развития школьной психологической службы во Франции. Отцом французской школьной психологии называют *Альфреда Бине,* начавшего свои исследования в этой области еще в 1894 году. В 1897 году выходит его работа, посвященная психологическим проблемам начальной

История и современное состояние психологической службы образования

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

В 1951 году Министерство образования Франции впервые представило описание функций школьных психологов. Этот документ был основой дискуссии на I и II Международных коллоквиумах по школьной психологии, организованных ЮНЕСКО в Гамбурге соответственно в 1952 и 1954 годах.

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

Потребность в школьных психологах на протяжении 50-60-х годов нарастала прежде всего вследствие значительного увеличения количества детей с задержками умственного развития и другими нарушениями. Министерство образования обратилось к психологической науке, по существу, вновь за психометрическими методами с целью отбора детей, не способных обучаться в массовой школе. Это объясняется тем, что психологическая служба образования была сосредоточена именно в начальной школе, когда такой отбор детей для обучения в разных типах школ наиболее актуален.

Для решения этих задач в 1960 году открывается четыре психологических центра — в Париже, Бордо, Гренобле и Безонсоне. Однако начиная с 1970 года преобладающей организационной формой деятельности школьной психологической службы во Франции становятся так называемые группы психолого-педагогической помощи, каждая из которых представляет собой команду, состоящую из одного специалиста по школьной психологии, одного специалиста по психологии обучения, одного специалиста по психомоторному развитию. Такая бригада призвана обслуживать от 800 до 1000 учащихся и, хотя территориально располагается в какой-то одной школе, обслуживает, как правило, несколько школ.

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

С середины 80-х годов начинается новый этап в развитии практической школьной психологии во Франции. В 1985 году была создана рабочая группа, состоящая из представителей пяти различных организаций — членов Национальной ассоциации психологов (ANOP). Эта группа провела специальную работу по определению функций педагогического психолога во Франции. Было подчеркнуто, что функции педагогического психолога, так же как функция любого практического психолога, должны включать в себя обслуживание потребностей клиента, однако подход педагогического психолога имеет свою специфику. Педагогический психолог имеет дело со всей психологической реальностью ребенка постольку, поскольку он может способствовать развитию всех сторон его личности; при этом педагогический психолог может подключать к этому процессу родителей и учителей. Специально подчеркивается, что педагогический психолог может идти и против системы школьного и семейного воспитания, менять стандарты этого воспитания, если полагает, что они препятствуют прогрессивному развитию личности ребенка.

Позже во Франции происходит обсуждение проекта реорганизации существующей практики работы школьных психологов и создания единой системы школьной психологической службы, направленной на помощь отдельным индивидам, группам и целым учреждениям. Цели этой новой системы — предотвращать школьный неуспех, способствовать социальному научению и социальной адаптации детей, помогать детям с умственной отсталостью интегрироваться в общий поток учащихся (что прямо противоположно цели, выдвигаемой на предшествующих этапах службы, — отделять таких детей), содействовать общеобразовательному и профессиональному росту учащихся, повышать квалификацию учителей, социальных работников, администрации, других специалистов в области народного образования.

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

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

Глубокую неудовлетворенность формальными психометрическими тестами давно уже выражают английские психологи. На конкретных примерах они демонстрируют субъективный характер и научную несостоятельность применяемых тестов, их ограниченность и искусственность. Одним из существенных недостатков тестового материала они, в частности, считают полное игнорирование эмоциональных моментов, которые в реальных жизненных ситуациях являются существенной частью поведения. *Э. Стоупс* пишет, что использование тестов приводит к разделению людей на тех, у кого высокий показатель IQ, и на тех, у кого он низкий. Однако, отмечает он, в последнее время растет число исследований, в которых вместо распределения людей по группам, состоящим из приблизительно одинаковых по психологическим характеристикам людей (слабоумные, тупые или плохо обучаемые), внимание фиксируется на конкретных трудностях научения, с тем чтобы выявить природу этих трудностей (Стоуне Э., 1984, с. 404).

К концу XX века определенный опыт организации и деятельности школьной психологической службы был накоплен и в странах Восточной Европы (Шванцара Й., 1978; Черны В., 1983; Витцлак Г., 1986, и др.). Здесь психологическая служба школы ставила перед собой задачи, решение которых было направлено, прежде всего, не на констатацию уровня развития учащихся с целью отбора, а на получение психологической информации об учащемся или коллективе класса с целью создания условий, стимулирующих развитие (Витцлак Г., 1986).

Психологическая служба школы в большинстве стран Восточной Европы развивалась в форме психолого-педагогических районных или областных центров или консультаций. Эта служба была неотъемлемой составной частью системы народного образования и воспитания всех детей, подростков и юношества. Так, в ЧСФР в 1980 году было разработано положение о консультациях по вопросам воспитания, которое вонгло в Закон о школе. В Венгрии была издана инструкция для консультации по вопросам воспитания, утвержденная руководящими органами народного образования.

Основным содержанием психологической службы в этих странах стала помощь в обеспечении развития здоровой личности, коррекция разного рода затруднений в развитии личности, проблемы профессиональной ориентации. Доминирующая функция психолога-консультанта, например, в Чехии и Словакии проявлялась в психодиагностической деятельности. Ее результатом служило диагностическое заключение, из которого вытекали последующие рекомендации:

♦ организационные меры — зачисление ребенка в специальную или вспомогательную школу, в специальные классы в рамках начальной школы, в специальный детский сад и т. д.;

♦ предложение наиболее подходящего типа обучения, оптимальной области для выбора профессии;

♦ применение подходящих методов воспитания и обучения в семье и школе, различные формы психотерапии, врачебное обследование (психоневрологическое, логопедическое и др.).

Большое место в консультациях этих стран занимало определение у всех детей готовности к обучению в школе, так называемой школьной зрелости, за год до поступления ребенка в школу (в этих странах дети начинают учиться с 6 лет). В зависимости от уровня развития ребенка психолог давал соответствующие рекомендации:

\* начать посещение школы до достижения 6-летнего возраста;

» поступать в первый класс в обычные сроки;

+ приступить к учению в выравнивающем первом классе;

» отложить поступление ребенка в школу на один год;

« направить в особую школу (например, для плохо говорящих) и т. п.

Родители и воспитатели детских садов могли получить конкретные рекомендации по развитию тех детей, у которых обнаружена недостаточная готовность к обучению в школе. Через год, перед самым поступлением в школу, этих детей обследовали еще раз. Опыт работы чешских и словацких специалистов показал, что приблизительно 16% детей, которые по закону должны были бы начать посещение школы, в психическом отношении оказываются еще не полностью к нему готовыми. Поэтому современная оценка психологической готовности детей к обучению в школе стала здесь одним из основных видов деятельности по предупреждению трудностей в обучении.

В консультациях или центрах этих стран осуществлялась диагностика различного типа трудностей, связанных с учебой в школе. Опыт работы показал, что среди учащихся, испытывающих трудности в обучении, оказываются также дети с первичными отклонениями в развитии на основе легких форм задержки умственного развития. Специалисты отмечали, что оптимальное развитие этих детей во многом зависит от правильного заключения психологического обследования, результат которого ведет к соответствующим рекомендациям условий и методов воспитания и обучения.

Консультации и центры того времени занимаются и с теми учащимися, у которых имеются проблемы личностного характера, трудности в поведении, воспитании. Работники центров заметили, что «проблемных» учащихся в основных школах около 30 %. Квалифицированное психологическое обследование трудных и педагогически запущенных Детей выясняет причины их проблемности и намечает определенные рекомендации в работе с ними.

Следует подчеркнуть, что психологические консультации и центры того времени в основном занимаются решением конкретных проблем, с которыми к ним обращаются родители или учителя. Это особенно четко представлено в венгерской инструкции для консультаций по вопросам воспитания, вменяющей в обязанности психолога:

♦ заниматься проблемами, связанными с наблюдаемыми в поведении ребенка отклонениями от нормы, которые не могут быть исправлены обычными педагогическими средствами (например, агрессивное поведение, продолжительное беспокойство, невнимательность, наблюдаемая долгое время, и т. д.);

♦ работать с проявлениями в поведении ребенка чрезмерной чувствительности, робости, замкнутости, боязни школы, ответов на уроке и пр.;

♦ анализировать и включать в содержание работы случаи, связанные с систематическими кражами, ложью ребенка дома или в школе; побегами ребенка из дома или из школы; внезапными изменениями в поведении ребенка (например, хороший ученик начинает плохо учиться);

♦ определять причины и находить способы работы с низкими результатами учения (в частности, с теми, которые значительно хуже тех, каких бы он мог добиться при своих способностях);

♦ помогать ребенку справиться с затруднениями по усвоению одного из учебных предметов;

♦ определять причины и находить способы преодоления отсутствия интереса у ребенка к учебе в школе;

♦ работать с нарушениями речи нервного характера — заикание, скороговорение; жалобами ребенка или родителей на систематические головные боли, бессонницу, беспричинную утомляемость и т. и.

Таким образом, психологическая служба системы народного образования в странах Восточной Европы к концу XX века занимала существенное место в деле воспитания и обучения детей, подростков и юношей.

Определенной вехой в истории обсуждаемой проблемы явилась книга «Перспективы развития школьной психологии в современном мире» (ред. Р. А. Сай, Т. Окланд, 1989, с. 277), выпущенная под эгидой Международной ассоциации школьных психологов. В нашей книге дается обзор современного состояния, истории и перспектив развития школьной психологической службы как в странах с богатыми традициями в этой области (Великобритания, Франция, США, Канада, Япония и др.), так и в тех, где психологическая служба только зарождалась в конце XX века (Южная Африка, Нигерия, Иордания и др.). Это позволяет составить заинтересованному читателю целостное представление об основных тенденциях развития школьной психологической службы в современном мире, что актуально в связи интенсивным становлением этой области практической психологии в России.

***Практическая психология образования в России***

В нашей стране первые попытки практического использования психологии в обучении и воспитании детей возникли еще на рубеже XIX-XX веков и связаны с так называемой педологией. Педологией назывался междисциплинарный подход к изучению целостного ребенка. Этот подход внес много полезного в исследование детей (особенно в области их психодиагностики). Многие психологи работали в русле этого подхода. *И. А. Арямов* (1928) определял педологию как науку о развивающемся, растущем человеке, охватывающую все его социально-биологические особенности. *М. Я. Басов* видел в педологии «научный синтез всего того, что составляет существенные результаты отдельных научных дисциплин, изучающих развивающегося человека» (Басов М. Я., 1931, с. 18).

В нашу задачу не входит содержательный анализ деятельности педологов. Отметим лишь, что предмет педологии, несмотря на многочисленные дискуссии, определен не был и попытки найти специфику педологии, не сводимую к содержанию смежных с ней наук, успеха не имели. Кроме того, в 30-е годы педологи-практики увлеклись измерением психического развития детей. Многие крупные ученые-педагоги, педологи и психологи (Н. К. Крупская, К. Н. Корнилов, Л. С. Выготский, М. Я. Басов, А. Б. Залкинд, С. С. Моложавый, Г. А. Фортунатов и др.) решительно возражали против широкого использования в школе тестов, научная обоснованность которых была весьма ненадежна, а в ряде случаев просто сомнительна. *А. В. Петровский* замечает: «Так и получалось — педологи-теоретики возражали, а педологи-практики, невзирая на эти возражения, широко использовали тесты в школе, что вело во многих случаях к необоснованным выводам по поводу умственного развития детей, переводам в специальные школы и т. д.».

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

Огульная и резкая критика педологии в печально известном Постановлении ЦК ВКП(б) 1936 года «О педологических извращениях в системе наркомпросов» повлекла за собой отрицание всего положительного, что было сделано отечественными учеными, так или иначе связанными с педологией. А сделано ими было очень много. Ряд исследований *П. П. Блонского,* работы *Л. С. Выготского* и его сотрудников по изучению проблем детской психологии заложили фундамент современного научного знания о психическом развитии ребенка. Тенденциозное толкование постановления о педологии, недостаточно дифференцированный подход ко всем исследованиям, называвшимся педологическими, причинили значительный ущерб детской психологии, на многие годы затормозили развитие таких ее разделов, как закономерности возрастного развития, психодиагностика, практическая психология и др. (Петровский А. В., 1984).

В настоящее время некоторые специалисты стремятся вновь вернуть педологии доброе имя. С 2000 года издается журнал «Педология», главным редактором которого является *А. Г. Асмолов,* один из крупнейших современных ученых в области психологии личности, много сделавший для развития практической психологии в системе образования. В одном из первых номеров этого журнала подчеркивается, что понятие «педология» — интегральное и поэтому чрезвычайно современное. «Педология — наука о детстве. Все о детстве. Удивительно, что *Лев Выготский* и другие исследователи уже в 30-е годы, когда под научностью чаще всего понималась препарированность, решились объявить научным целостный взгляд на детство».

События конца 30-х годов прошлого века существенно повлияли на развитие практической психологии в образовании. Только в конце 60-х годов в нашей стране возобновился активный поиск форм практического участия психологов в работе школы. Это стало возможным потому, что в психологии и педагогике возникли необходимые теоретические и практические предпосылки: внедрение системного подхода к психологическому и педагогическому анализу процессов развития личности; выявление некоторых общих закономерностей психического развития и разработка средств диагностики уровня развития; подход к воспитанию как процессу управления развитием и понимание взаимосвязей индивидуального и коллективного в развитии; углубление интеграционных процессов научного знания на уровне педагогики; улучшение психологической подготовки будущих учителей и др.

С начала 80-х годов происходит интенсивное становление психологической службы в системе образования страны. Это было обусловлено потребностью общества, бурное социальное развитие которого резко повысило требование к творческому и нравственному потенциалу личности.

Появляются публикации, посвященные обсуждению теоретических проблем, чаще — анализу практического опыта использования психологии в практике школы. Начало развития школьной психологической службы связано с именами таких ученых, как *А. Г. Асмолов, Ю- К. Бабанский, А. А. Бодалев, Б. А. Вяткин, В. В. Давыдов, И. В. Дубровина, Ю. М. Забродин, Н. В. Кузьмина, В. С. Мухина, Н. Н. Обозов, А. М. Прихожан, В. В. Рубцов, Н. Г. Салмина, Ю. Л. Сыэрд, Н. Ф. Талызина, Д. Б. Элъконин* и др.

Основными вехами на пути становления психологической службы образования в России стали нижеописанные события.

Большое значение для развития представлений о школьной психологической службе имел **Круглый стол, организованный журналом «Вопросы психологии» в 1983 году.** Темой обсуждения стала «Психологическая служба в школе».

В том же году прошла **Всесоюзная конференция психологов в Таллинне.** Целью конференции являлись анализ результатов ведущихся во многих городах и республиках страны экспериментов по созданию школьной психологической службы, определение уровня ее теоретико-методической обеспеченности и обсуждение организационных вопросов по дальнейшему развертыванию психологической службы в стране.

В 1984 году в Москве в Институте психологии АН СССР состоялась **I Всесоюзная конференция по вопросам психологической службы в СССР.** В рамках конференции работала секция «Психологическая служба школы». В центре внимания участников секции стояли вопросы психологического обеспечения учебно-воспитательного процесса школы. В докладах и выступлениях подчеркивалось, что в развитии школьной психологической службы имеется определенный прогресс, что стала очевидной ее необходимость в системе народного образования.

Существенным этапом развития школьной психологической службы стал многолетний (1981-1988) **эксперимент по введению в школы Москвы должности практического психолога.** Научно-методическое обеспечение эксперимента было разработано и осуществлено лабораторией научных основ детской практической психологии Психологического института Российской Академии образования (научный руководитель эксперимента — И. В. Дубровина). Целью эксперимента явилось изучение теоретических и организационных проблем, связанных с введением в школу должности психолога, создание структуры школьной психологической службы для последующего внедрения ее в систему народного образования. В ходе эксперимента проверялись две основные модели этой службы: работа психолога непосредственно в школе и деятельность районного Центра психологической службы.

Теоретическое изучение проблемы и обобщение результатов работы школьных психологов позволили сформулировать цели и задачи школьной психологической службы, решить ряд вопросов, связанных с ее научно-методическим обеспечением, определить содержание и формы работы школьного психолога, его основные функции, права и обязанности, разработать систему психологической службы в народном образовании. На, основе анализа результатов эксперимента разработано **Положение о психологической службе народного образования** (1989), которое широко используется в стране.

На **Всесоюзной конференции «Научно-практические проблемы школьной психологической службы»** (1987), проведенной названной выше лабораторией, были обсуждены теоретические, методические и научно-практические проблемы школьной психологической службы, определены основные направления деятельности психолога в школе, сформулированы дискуссионные, спорные вопросы, на которых необходимо сосредоточить первостепенное внимание психологов. Причем на этой конференции уже дискутировались вопросы не о том, нужна ли психологическая служба школы, а о том, как строить эту службу.

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

В 1988 году вышло **Постановление Государственного комитета СССР по образованию о введении ставки школьного психолога** во все учебно-воспитательные учреждения страны, что явилось правовой основой деятельности школьного практического психолога, определило его социальный статус, права и обязанности.

С этого момента служба энергично развивается почти во всех регионах страны. Происходит расширение сферы деятельности детского практического психолога: служба начинает охватывать всю систему обучения и воспитания от дошкольного (детские сады, детские дома) возраста до ранней юности (школы, лицеи, гимназии, ПТУ, колледжи, школы-интернаты и пр.)- Соответственно меняется название службу \_ не школьная психологическая служба, а психологическая служба образования, или практическая психология образования.

Многие руководители образовательных учреждений, учителя, воспитатели, родители все больше осознают полезность психологической службы. Это формирует в обществе потребность в детских практических психологах. Поэтому создаются факультеты практической психологии в педагогических университетах и институтах, возникают различной длительности курсы переподготовки специалистов с высшим педагогическим образованием, увеличивается количество профессиональных объединений разного уровня и разной структуры для повышения квалификации работающих практических психологов образования.

Начинает вырисовываться структура службы: во многих регионах России уже созданы районные или городские психологические кабинеты и центры.

Общественное признание психологическая служба получила на **I съезде практических психологов образования Российской Федерации,** который прошел в Москве в июне 1994 года. Съезд (более 1500 делегатов из всех регионов страны) отметил, *что в настоящее время психологическая служба становится органичным и необходимым элементом государственной службы образования, именно она определяет стратегию педагогики развития.* Выступающие на съезде подчеркивали, что современная образовательная ситуация характеризуется развитием инновационных процессов. Многие сложности работы практического психолога продиктованы прежде всего тем, что он начинает работать не в устоявшейся системе, а в атмосфере инновационных начинаний. Однако именно это порождает множество возможностей и делает его деятельность плодотворной. Съезд показал, и это очень важно, что практические психологи начали осознавать самих себя как полноправных специалистов, имеющих четко определенные профессиональные функции, цели и средства деятельности, ясно понимающих свое место в образовательной системе.

29-30 марта 1995 года во исполнение рекомендаций I съезда практических психологов образования состоялась **коллегия Министерства образования Российской Федерации,** на повестке дня которой стоял вопрос: **«О состоянии и перспективах развития службы практической психологии образования в Российской Федерации».** В работе коллегии приняли участие организаторы и сотрудники службы, работники органов управления образованием, ученые-психологи и педагоги практически из всех регионов страны. Коллегия отметила, что развитие практической психологии образования в значительной степени обусловило гуманизацию всей системы образования и привело к возникновению службы практической психологии образования Российской Федерации.

Введение практической психологии в систему образования способствовало, как справедливо отмечал *А. Г. Асмолов,* постановке и решению следующих задач:

♦ перехода от унифицированного образования к вариативному, от педагогики «знаний, умений и навыков» — к педагогике развития;

♦ переориентации сознания учителя от «школоцентризма» — к «де-тоцентризму»;

♦ разработке развивающих, коррекционных и компенсаторных программ обучения в дошкольном, общем, дополнительном, начальном профессиональном и специальном образовании;

♦ развитию экспертизы и проектирования развивающей среды. Практическая психология содействовала переориентации образования на индивидуальное развитие личности, изменению общей образовательной ситуации в России.

Исполнение решений Постановления Коллегии Министерства образования было проанализировано и оценено на **II съезде психологов образования,** прошедшем в октябре 1995 года в Перми. Он также был весьма

***Предмет и задачи психологической службы образования***

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

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

Прежде всего, следует определить понятие психологической службы образования. Существует много разных определений, но единого, общепризнанного нет. Это свидетельствует о сложности самого явления психологической службы образования, которая, несмотря на свою историю, представляет собой все еще молодую и интенсивно развивающуюся в последнее время практическую ветвь психологической науки.

***Определение психологической службы образования***

Психологическая служба образования — один из существеннейших компонентов целостной системы образования страны.

Зададим себе вопрос: почему только в конце XX века стала интенсивно развиваться психологическая служба, какие причины, побудители вызвали ее к жизни? Практика? Да, конечно, у педагогической практики сформировалась определенная потребность в психологическом знании о ребенке. Но это только с одной стороны, а с другой — логика развития самой науки привела к необходимости создания нового направления психологических исследований — научно-практического. Таким образом, зарождение психологической службы образования обусловлено взаимодействием науки и практики. Психологическая служба соединила в себе как нерасторжимое целое науку о развитии ребенка и практику реализации возможностей этого развития в условиях современных образовательных учреждений и жизни вообще. Именно единство потребностей практики образования в научном знании о детях дошкольного и школьного возраста и готовности науки удовлетворить и углубить эти потребности можно рассматривать как основное условие реального решения задач полноценного психического и личностного развития каждого ребенка.

Взаимодействие науки и практики, где так или иначе сталкиваются, переплетаются, взаимозависят психологические явления и педагогические условия, порождает сложность и неоднозначность самого явления психологической службы образования. И все-таки попробуем Дать ему содержательное и по возможности четкое определение.

**Психологическая служба образования** — *интегральное явление, представляющее собой единство четырех его составляющих, или аспектов, научного, прикладного, практического и организационного.* Каждый из аспектов имеет свои задачи, решение которых требует от исполнителей специальной профессиональной подготовки.

Научный аспект предполагает проведение научных исследований по проблемам методологии и теории практической психологии образования — нового научно-практического направления психологии развития, изучающего индивидуальные проявления возрастных закономерностей психического развития, условия становления личности и индивидуальности как предпосылок психологического здоровья в дошкольном и школьном возрастах. Одна из задач здесь — научное обоснование и операциональная разработка психодиагностических, психокоррекционных, психопрофилактических и развивающих программ, способов, средств и методов профессионального применения психологических знаний в конкретных условиях современного образования. Отличие этих исследований от академических заключается в том, что они не только выявляют те или иные психологические механизмы или закономерности, но и определяют психологические условия развития этих механизмов и закономерностей в контексте целостного становления личности конкретного ребенка. Научный сотрудник, выполняющий эти исследования, ориентируется на практического психолога как основного своего заказчика.

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

Практический аспект службы обеспечивают непосредственно практические психологи детских садов, школ и других образовательных учреждений, задача которых — работать с детьми, группами и классами, воспитателями, учителями, родителями для решения тех или иных конкретных проблем. В их задачу не входит создание новых методов, исследование психологических закономерностей и пр. Но они обязаны профессионально грамотно использовать все то, чем располагает наука на сегодняшний день.

Организационный аспект включает в себя создание действенной структуры психологической службы образования, обеспечивающей как взаимодействие всех звеньев службы по содержательным и организационным вопросам, так и контроль за профессиональной деятельностью и повышение профессиональной квалификации практических психологов. Эти звенья, выстроенные в иерархической последовательности, могут быть представлены следующим образом: один или группа практических психологов в образовательном учреждении; научно-методические подразделения психологической службы (центры, кабинеты и др.) при муниципальных органах, в структуре городских, областных и краевых учреждений образования; отделы психологической службы в структуре министерств (департаментов) образования каждого субъекта федерации. Только достаточно разработанная структура, звенья которой укомплектованы специалистами, способна обеспечить полноценное психологическое обслуживание системы образования, оказывать действенную помощь как детям, родителям, педагогам, так и учреждениям образования и всей образовательной системе в целом.

Основное внимание уделяется деятельности психологов, работающих непосредственно в образовательных учреждениях.

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

***Теоретические основания психологической службы образования***

Научным основанием концепции психологической службы образования являются фундаментальные теоретические положения, разрабатываемые в отечественной психологии, о развитии и социальной природе психики человека: психика человека (как в филогенетическом, так и в онтогенетическом отношении) является продуктом развития; психическое развитие происходит в процессе присвоения социального опыта, накопленного человечеством (Л. И. Божович, Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, А. В. Петровский, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин и др.). Согласно этим теоретическим представлениям личность есть целостная психологическая структура, формирующаяся в процессе жизни человека на основе усвоения им общественных форм сознания и поведения.

Становление личности начинается с первых минут жизни и идет вместе с психическим развитием ребенка. Развитие психики, отмечал *С. Л. Рубинштейн,* следует рассматривать не только как рост, но и как изменение, как процесс, при котором количественные усложнения и изменения переходят в качественные, коренные, существенные и приводят к скачкообразно проявляющимся новообразованиям.

**Основным условием психического развития ребенка является его собственная деятельность.** *А. Н. Леонтьев* подчеркивал, что «главным процессом, который характеризует психическое развитие ребенка, является специфический процесс усвоения или присвоения им достижений предшествующих поколений людей. ...Этот процесс осуществляется в деятельности ребенка по отношению к предметам и явлениям окружающего мира, в котором воплощены эти достижения человечества» (1972, с. 547-548). Именно в активной мотивированной деятельности самого ребенка происходит формирование его личности. Причем это формирование происходит прежде всего под влиянием тон деятельности, которая на данном этапе онтогенеза является ведущей, обусловливающей главные изменения в психических процессах и психологических особенностях личности ребенка (общение, игра, учение, труд).

Основной смысл выделения ведущей деятельности заключается в понимании сущности ее воздействия на психическое развитие растущего человека. В связи с этим следует отметить, что в детских образовательных учреждениях все еще слишком большое место занимают методы словесного воспитания и обучения. Конечно, воспитание через сознание — это необходимый, но не единственный способ. Переоценка словесных методов в воспитании приводит к нравственному формализму, в обучении — к формальному усвоению знаний. *С. Л. Рубинштейн* подчеркивал, что всякая попытка взрослых «внести» в ребенка познание и нравственные нормы, минуя его собственную деятельность по овладению ими, подрывает самые основы здорового умственного развития ребенка, воспитания его личностных свойств и качеств (1976).

Овладение ребенком любой деятельностью возможно только в общении со взрослыми, во взаимодействии с ними и под их постоянным руководством. **Поэтому общение со взрослыми — необходимое условие психического и личностного развития ребенка.**

Общение со взрослыми выполняет специфические функции в процессе формирования личности на каждом возрастном этапе. На первоначальных стадиях возрастного развития функции, формы и содержание общения со взрослыми непосредственно связаны с овладением оебенком предметным миром. В общении со взрослыми формируются потребность общения с другими людьми, эмоциональное отношение к ним, развиваются психические процессы, предметно-манипулятивная деятельность, и лишь к 6-7 годам у ребенка выделяется «собственно коммуникативная деятельность» (Лисина М. И., 1986).

На протяжении младшего школьного возраста общение со взрослыми остается одним из ведущих факторов развития личности ребенка, хотя к концу этого этапа общение со сверстниками начинает играть все более значительную роль (Божович Л. И., 1968; Давыдов В. В., 1977; Дубровина И. В., 1991; Эльконин Д. Б., 1960, 1967, и др.).

В подростковом возрасте на первый план выступает общение со сверстниками, основная функция которого связана с формированием способности строить отношения с окружающими в зависимости от различных задач и требований, ориентироваться в личных особенностях и качествах людей, сознательно принимать или не принимать нормы, принятые в коллективе (Драгунова Т. В., 1967; Захарова А. В., 1992; Петровский А. В., 1981; Эльконин Д. Б., 1989, и др.). Именно в дошкольном и школьном детстве наиболее четко прослеживаются взаимосвязи общения и развития таких сторон самосознания ребенка, как самопознание, самооценка, саморегуляция.

Общение со взрослыми в старшем школьном возрасте приобретает существенное значение в связи с возникающими в ранней юности проблемами перспективного жизненного самоопределения (Божович Л. И., 1968; Кон И. С, 1984; Мудрик А. В., 1984, и др.).

Таким образом, потребность в общении — одна из основных социальных потребностей человека, она рано возникает и постепенно развивается. Однако, как показывает практика воспитания, данная потребность ребенка нередко не получает своего удовлетворения, а следовательно, и дальнейшего развития в силу отсутствия в реальном образовательном процессе необходимых условий. У многих детей и школьников существует глубокая неудовлетворенность потребности в неформальном личностном общении со взрослыми, что ведет к развитию повышенной тревожности, чувства неуверенности в себе, связанного с неадекватной и неустойчивой самооценкой, со сложностями в личностном развитии, в социально-психологической адапти-Рованности.

Для практической психологии имеют большое значение правильное понимание и профессионально грамотное применение принципа, утверждающего *ведущую роль обучения в психическом развитии ребенка* *на всех возрастных этапах* (Блонский П. П., 1935; Выготский Л. С, 1983; Давыдов В. В., 1977; Занков Л. В., 1949; Смирнов А. А., 1966; Рубинштейн С. Л., 1946; Эльконин Д. Б., 1974, и др.). «Процессы развития, — писал *Л.С. Выготский, —* не совпадают с процессом обучения... процессы развития идут вслед за процессами обучения, создающего зоны ближайшего развития» (Выготский Л. С, 1983, т. 3, с. 451).

Иными словами, *обучение должно быть ориентировано не на «зону актуального развития»,* т. е. не на то, что уже сложилось и составляет, по выражению .//. *С. Выготского,* «вчерашний день», а *на «зону ближайшего развития»* — на «завтрашний день».

**«Зона ближайшего развития»** определяется содержанием тех задач, с которыми ребенок еще не может справиться самостоятельно, но решает с помощью взрослого. Это тот следующий шаг в развитии ребенка, к которому он уже готов, и требуется лишь небольшой толчок, чтобы шаг был сделан. Обучая ребенка чему-то новому, взрослый помогает ему решить ту самую задачу, к пониманию и овладению которой он уже готов, но самостоятельно с ней еще не справляется. *Л. С. Выготский* подчеркивал, что, если ребенок с помощью взрослого не справляется с задачей, значит, она находится за пределами «зоны ближайшего развития» и никакого развивающего эффекта иметь не будет; в лучшем случае удастся лишь «натаскать» ребенка на выполнение подобных заданий или действий. «Зона ближайшего развития», демонстрируя еще скрытую от внешнего наблюдения меру зрелости психических процессов, имеет гораздо большее значение в плане прогноза и обучения, чем «зона актуального развития», показывающая лишь то, что ребенок уже может.

Представление о взаимосвязанности процессов обучения и развития при ведущей роли обучения противостоит положению, долгое время господствовавшему в детской психологии, о том, что развитие — это созревание, а обучение должно надстраиваться над созреванием. Такой точки зрения придерживались, в частности, *Ж. Пиаже, К. Бюлер, Э. Торндайк,* несмотря на все присущие их теоретическим воззрениям различия. Но такое обучение может быть лишь тренировочным, а не формирующим процессом.

Решение вопроса о соотношении обучения и развития имеет существенное значение не только для психологической теории, но и для педагогической практики. *С. Л. Рубинштейн* справедливо отмечает, что каждая концепция обучения включает в себя определенную концепцию развития, точно так же каждая концепция психического развития заключает в себе и определенную теорию обучения.

Очевидно, что процесс индивидуального развития определяется как созреванием структур высшей нервной деятельности, так и обучением. *С* точки зрения отечественной психологии развития, учение представляет собой субъективную деятельность, в результате которой общественно значимое содержание знаний, единое для детей определенного возраста, превращается в личностное достояние каждого. Вернее, следует сказать, что учение именно такой деятельностью должно быть. В процессе учения происходит своеобразное преломление каждым ребенком «внешних условий через внутренние» (С. Л. Рубинштейн), личностное «присвоение знаний, умений» (А. Н.Леонтьев), при котором задаваемое типовыми программами содержание преобразуется на основе индивидуальных особенностей и индивидуального опыта ребенка, его отношения к знаниям и учению вообще, умений их освоить и т. п.

*С. Л. Рубинштейн* писал: «...психические функции формируются в процессе функционирования и существенно зависят от того объективного содержания, на котором они формируются. У ребенка это функционирование неразрывно связано с освоением содержания человеческой культуры и установившейся в данном обществе системы межлюдских отношений. Освоение содержания культуры совершается в процессе обучения; освоение межлюдских отношений... — в процессе воспитания, неразрывно связанного с обучением» (1989, с. 175).

Единство развития и обучения, развития и воспитания означает взаимосвязь и взаимопроникновение этих процессов. Развитие не только обусловливает обучение и воспитание, но и само обусловливает ход созревания и дальнейших изменений. Таким образом, психические свойства ребенка следует рассматривать не только как предпосылку, но и как результат всего хода его развития в процессе обучения и воспитания.

Образовательная среда, которую организуют взрослые и в которой обитает ребенок, состоит, с одной стороны, из знаний, умений, правил, деятелыюстей и т. п., которые как бы присваивает ребенок; с другой стороны, из его отношений к этим знаниям, умениям, правилам, деятельностям и т. п.; с третьей — из отношений ребенка к самому себе, к окружающим его сверстникам и взрослым, из понимания им своего места в этой обетованной среде, его эмоционального самоощущения в ней.

Эффективность образования, а следовательно, и психического развития зависит от того, насколько средства, содержание, методы обучения и воспитания разрабатываются с учетом психологических закономерностей возрастного и индивидуального развития. Они не только опираются на уже имеющиеся возможности, способности, умения детей, но и задают перспективу их дальнейшего развития. Последнее зависит от того, насколько взрослые в работе с детьми разного возраста акцентируют внимание на формирование у них интереса к окружающей жизни, интереса и умения учиться, способности к самостоятельному добыванию знаний, потребности в активном отношении к той деятельности, в процесс которой они включаются.

**Ребенок на каждом этапе своего возрастного развития требует особого к себе подхода.** Образовательные учреждения, а следовательно, и практическая психология образования охватывают дошкольное детство (3-6/7 лет), детство школьное, или младший школьный возраст (6-9 лет), подростковый возраст, или отрочество (10-14 лет) и старший школьный, или возраст ранней юности (15-17 лет).

*Л. С. Выготский* рассматривал возраст как относительно замкнутый период развития, значение которого определяется его местом в общем цикле развития и в котором общие законы развития находят всякий раз качественно своеобразное выражение. Возрастные особенности существуют как наиболее типичные, наиболее характерные общие особенности возраста. Они указывают на общее направление развития. Тот или иной возрастной период сензитивен к развитию определенных психических процессов и свойств, психологических качеств личности, а поэтому и к определенному типу воздействий.

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

Опираясь на идею У/. *С. Выготского* о **сензитивных периодах** в развитии личности, многие психологи указывают на необходимость полного выявления и развития психических характеристик каждого возрастного периода. Так, *Н. С. Лейтес* подчеркивает, что возникающие годы детства повышенные возможности развития в тех или иных направлениях временны, преходящи (возрастные предпосылки могут в какой-то мере вытеснять друг друга, ослабевать, сходить на нет). Поэтому при быстром темпе развития очень важно, чтобы возрастные достоинства каждого этапа детства проявились достаточно полно и тем самым успели внести свой вклад в становление личности (1971, с. 40). Именно полноценное проживание ребенком каждого возрастного периода подготовит его к переходу на следующую возрастную ступень, позволит сформироваться необходимым для этого психологическим новообразованиям.

В современных образовательных учреждениях все еще недостаточно учитываются возрастные интересы и особенности детей — и в содержании и формах проведения игровой, учебной деятельности, и в организации воспитательных мероприятий, и, главное, в общении с детьми. Особенно много проблем возникает в так называемые переходные периоды.

Согласно теории критических периодов детского развития (Л. С. Выготский), каждый переходный, или критический, период — результат перестройки социальной ситуации развития, в основе которой лежит, с одной стороны, изменение объективного положения ребенка в системе доступных ему общественных отношений, а с другой — изменение его «внутренней позиции». Все переходные периоды имеют сходные симптоматику и содержание, протекают по общим закономерностям. В переходах от одного периода к другому выделяются своеобразные «кризисы» развития, содержание которых существенно отличается от особенностей развития в стабильные периоды.

Переходные периоды — очень ответственные этапы возрастного развития. К этому времени у ребенка должны быть сформированы все основные психологические новообразования предшествующего периода, подготавливающие его переход на более высокую возрастную ступень.

Наиболее ярко и содержательно своеобразные особенности этих периодов описаны *П. П. Блонским* (1961) и *Л. С. Выготским* (1984). Причем *П. П. Блонский* акцентировал внимание именно на резкости происходящих перемен. *Л. С. Выготский* прежде всего подчеркивал, что переходный период — это возраст, характеризующийся отмиранием старого, когда ребенок теряет многое из приобретенного прежде. Сопутствующее развитию созидательное начало в переходные периоды дополняется ломкой лишь настолько, насколько это вызывается необходимостью развития новых свойств и черт личности. Негативное содержание развития в рассматриваемые периоды — обратная сторона позитивных изменений личности, составляющих главный и основной смысл всякого переходного возраста.

Недостаточная теоретическая и экспериментальная разработанность указанных периодов проявляется в неточности терминологии, используемой в исследованиях и системах периодизации детского развития. Существуют следующие понятия: **«кризис», «критический возраст», «критический период», «переломный возраст», «переходный возраст».** Несколько особняком стоит понятие **«сензитивный возраст».** Этот термин довольно редко употребляется в работах по возрастной психологии, хотя выявление сензитивных возможностей психического и личностного развития в каждом возрастном периоде чрезвычайно важно для более успешного решения учебно-воспитательных задач (Бодалев А. А., Ломов Б. Ф., Матюшкин А. М., 1984). Эти понятия используются практически как синонимы. Рядоположен-ность понятий достаточно точно отражает неоднозначность данного явления.

**«Кризис»,** по сути дела, не понятие, а, скорее, образное выражение, вызывающее негативные ассоциации, означающие распад, исчерпанность моделей поведения, возможных форм управления, резкий крутой перелом в чем-либо.

**«Критический возраст»** — наиболее нечеткое понятие. Это можно объяснить смешением двух толкований слова «критический»: находящийся в состоянии кризиса и очень трудный, опасный. Мы часто сталкиваемся с противоречием, определенным расхождением, двойственностью при анализе критического возраста различными исследователями. С одной стороны, авторы основное внимание уделяют анализу личностных новообразований, указывают на определенное психологическое своеобразие этих периодов развития, с другой — акцентируют внимание на трудновоспитуемое™ детей. Кроме того, этим понятием пользуются исследователи, согласно точке зрения которых критические периоды занимают значительный промежуток времени. Так, вплоть до настоящего времени термином «критический возраст» пользуются тогда, когда хотят сказать о подростковом периоде (примерно от 10-11 до 14-15 лет), а вскоре наступает кризис юности (16-17 лет). Таким образом, мы можем рассматривать почти все школьное детство как затянувшийся критический период, или критический возраст.

Создавшееся своеобразное положение с широко распространенными и содержательно незаполненными понятиями, возможно, объясняется тем, что кризис как особое явление психического развития изучался в основном в первой трети нашего столетия, потом его эмпирическое изучение прекратилось, и только в последнее время возникает интерес к этой проблеме.

В течение довольно продолжительного периода названная проблема фактически не разрабатывалась, но описывалась во всех учебниках как изученная, что могло породить терминологический разнобой.

Мы предлагаем пользоваться термином **«переходный период»** психического развития, так как, с нашей точки зрения, он наиболее адекватен существу изучаемого явления: ребенок переходит с одной ступени своего развития на другую, более высокую. В переходном периоде, на стыке двух возрастов, возникают кризисы, знаменующие завершение предыдущего этапа развития и начало последующего.

Практическая значимость изучения переходных периодов определяется широко известным в педагогической практике фактом особой трудности работы с детьми на этих этапах. «В переломные моменты развития ребенок становится относительно трудновоспитуемым вследствие того, что изменение педагогической системы, применяемой к ребенку, не поспевает за быстрыми изменениями его личности» (Выготский Л. С, 1984, с. 252-253). Понимание сущности и знания содержательной характеристики переходных периодов помогает создавать предпосылки для правильного учета возрастных психологических особенностей детей при организации учебно-воспитательного процесса на разных его этапах.

Обратим внимание на еще один важный момент возрастного развития. Особенности и сложности психического и личностного развития в подростковом и раннем юношеском возрасте во многом обусловлены **половым созреванием.** У мальчиков и девочек в этот период формируется не просто чувство взрослости, а достаточно дифференцированная взрослость определенного пола — «внутренняя позиция мужчины» или «внутренняя позиция женщины».

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

Программы и методы учебно-воспитательной работы в школе не предусматривают создания *особой системы представлений ребенка, подростка о себе как человеке определенного пола,* включающих специфические для мальчиков и для девочек потребности, мотивы, ценностные ориентации, отношения к представителям другого пола и соответствующие этим образованиям формы поведения. Задача развития личности ребенка в соответствии с его полом включает формирование, с одной стороны, психического пола, с другой — системы отношений с лицами противоположного пола.

Однако сам по себе возраст не определяет какого-то стандартного психического развития личности, так как возрастные особенности существуют лишь в единстве с **особенностями индивидуальными.**

Под индивидуальными особенностями личности в психологии понимают *неповторимое своеобразие психики каждого человека, отличающее его от других людей, такие особенности, которые отличают данную личность от всех других.* На их формирование оказывают существенное влияние природные свойства человека, социальная среда, общий уровень развития, направленность личности, характер взаимоотношения различных свойств и качеств. Индивидуальные особенности — то, что свойственно именно данному человеку, что составляет своеобразие его психики и личности, делает его неповторимым, уникальным.

Психологи (Б. Г. Ананьев, С. Л. Рубинштейн, Н. С. Лейтес, Д. Б. Эльконин и др.) отмечают, что в годы дошкольного и школьного детства с их неуклонным подъемом по «возрастной лестнице» первостепенное значение имеет проблема взаимосвязи возрастных и индивидуальных особенностей, что **возрастные особенности личности существуют обязательно в форме индивидуальных вариантов развития'.**

*С. Л. Рубинштейн* акцентировал внимание ученых на том, что нельзя изучение индивидуальных особенностей отрывать от изучения особенностей возрастных, ибо при отрыве от этой «почвы» особенности, способности отдельных людей неизбежно мистифицируются и путь их для исследования и познания обрывается. Он писал, что «возраст сам по себе не определяет какого-то стандартного психического развития ...возрастные особенности существуют лишь внутри индивидуальных и в единстве с ними» (1959, с. 167).

Теоретическая концепция, с позиций которой в данном учебнике рассматривается практическая психология образования, опирается на вышеизложенные фундаментальные положения отечественной психологии. Эта концепция предполагает, что при определенных условиях все здоровые дети обладают способностью к развитию. И воспитатель, учитель не вправе объяснять неудачи своих воспитанников и учеников их плохим умственным развитием, так как оно само в значительной степени определяется обучением, зависит от особенностей его содержания и организации. Образование имеет смысл только тогда, когда развивает способности каждого ребенка в различных областях знаний и деятельности.

Достичь весьма высоких вершин личностной и профессиональной зрелости, очевидно, может каждый психически здоровый человек. Но не у всех это получается, и иные вершины больше похожи на болотные кочки. Почему? Причин этому много, но главное, чтобы человек прожил свое детство и юность полноценно с точки зрения психического развития. Это значит, что со дня рождения следует организовать жизнь ребенка таким образом, чтобы у него были условия для полноценной реализации возможностей развития на каждом возрастном этапе. Это предполагает пробуждение интереса к познанию окружающего мира и собственную активность ребенка, включение его в ведущую для данного возраста совместную со взрослым деятельность, формирование психологических новообразований, для которых данный возраст является сензитивным и которые станут основой, плацдармом его дальнейшего позитивного индивидуального развития.

Таковы теоретические представления, определяющие цели и задачи психологической службы образования.

***Цель психологической службы образования***

Чем выше уровень профессионализма, тем более отчетливо и осознанно специалист понимает цель, а следовательно, и смысл своей деятельности. Нельзя не согласиться с известным философом и педагогом *Г. Гурджиевым,* что «вопрос о цели — очень важный вопрос. Пока человек не определит для себя свою цель, он не может даже и начать что-то "делать". Как же возможно что-нибудь "делать", не имея цели? Делание" прежде всего предполагает цель» (цит. по: Успенский П. Д., 1992, с. 1977).

Поэтому не случайно, что в молодой отечественной практической психологии образования идет серьезный поиск цели ее деятельности.

Основываясь на изучении отечественной и зарубежной литературы по проблемам детства, на анализе основных проблем, трудностей, удач и неудач, сомнений, разочарований практических психологов, можно утверждать, что целью психологической службы, а следовательно и практического психолога является психическое и психологическое здоровье детей.

Практический психолог оценивает современное образование, любую учебно-воспитательную программу и систему с точки зрения того, обеспечивают ли они условия, необходимые для сохранения и укрепления психического и психологического здоровья детей и школьников. Только в этом случае он действительно представляет и защищает интересы ребенка как развивающейся личности и индивидуальности.

Конечно, здоровье ребенка зависит от многих факторов: правильное питание, режим дня, пребывания на свежем воздухе, двигательная активность, закаливающие процедуры, психологический комфорт в семье и детских образовательных учреждениях и многое другое. Поэтому проблема здоровья детей — проблема комплексная и многоаспектная. Она привлекала и привлекает внимание исследователей из самых разных областей науки и практики: медиков, философов, социологов, экологов, педагогов, психологов, физиологов и др.

Существуют разные подходы к пониманию и решению этой проблемы. В целом все признают, что здоровье человека характеризуется полнотой проявления жизненных сил, радостного ощущения жизни, всесторонностью и долговременностью социальной активности и гармоничностью развития личности. Но как достичь такого здоровья и сохранить его — вот проблема.

***Психическое здоровье детей и школьников***

Сам термин «психическое здоровье» неоднозначен, он как бы связывает две науки и две области практики — медицинскую и психологическую. В последние десятилетия на пересечении медицины и психологии возникла особая отрасль — психосоматическая медицина, в основе которой лежит понимание того, что любое соматическое нарушение всегда так или иначе связано с изменениями в психическом состоянии человека. В одних случаях психические состояния становятся главной причиной заболевания, в других — они являются как бы толчком, ведущим к болезни, иногда особенности психики воздействуют на протекание болезни, иногда физические недуги вызывают психические переживания и психологический дискомфорт. Случаи могут быть разные, для нас важно, что взаимовлияние «духа» и тела признается безусловно. Этот факт давно уже нашел отражение в наводном фольклоре, например, в пословице: «В здоровом теле — здоровый дух».

В «Энциклопедическом словаре медицинских терминов» термина «психическое здоровье» нет, но есть просто «здоровье». Существенно, что этим термином обозначается состояние полного душевного, физического и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и физических дефектов.

В медицинской литературе и в медицинской практике термин «психическое здоровье» широко употребляется. При этом состояние психического здоровья объясняется условиями психосоциального развития детей.

Мы видим, что в упомянутое выше единство медицины и психологии уже включается и социология — ее наука и ее практика. В «Кратком словаре по социологии» (1989, с. 76-77) дается подробное толкование термина «здоровье населения», который означает:

1) состояние, противоположное болезни, полноту жизненных проявлений человека;

2) состояние полного физического, духовного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней пли физических дефектов;

3) естественное состояние организма, характеризующееся его уравновешенностью с окружающей средой и отсутствием каких-либо болезненных изменений;

4) состояние оптимальной жизнедеятельности субъекта (личности и социальной общности), наличие предпосылок и условий его всесторонней и долговременной активности в сферах социальной практики;

5) количественно-качественную характеристику состояния жизнедеятельности человека и социальной общности.

Здоровье отдельного человека характеризуется полнотой проявления жизненных сил, ощущения жизни, всесторонностью и долговре-менностыо социальной активности и гармоничностью развития личности.

Изучая проблему здоровья всех стран мира, специалисты Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) пришли к выводу об особой Роли психического развития в здоровье ребенка. В докладе Комитета экспертов ВОЗ «Психическое здоровье и психосоциальное развитие Детей» (1979) отмечается следующее:

♦ нарушения психического здоровья связаны как с соматическими заболеваниями или дефектами физического развития, так и с различными неблагоприятными факторами и стрессами, воздействующими на психику и связанными с социальными условиями;

♦ основным условием нормального психосоциального развития ребенка (помимо здоровой нервной системы) признается спокойная и доброжелательная обстановка, создаваемая благодаря постоянному присутствию родителей или замещающих их лиц, которые внимательно относятся к эмоциональным потребностям ребенка, беседуют и играют с ним, поддерживают дисциплину, осуществляют необходимое наблюдение и обеспечивают семью необходимыми материальными средствами.

Здесь также подчеркивается, что следует предоставлять ребенку больше самостоятельности и независимости, давать ему возможность общаться с другими детьми и взрослыми вне дома и обеспечивать соответствующие условия для обучения. «Многие дети не имеют таких условий», — констатируется в докладе.

На основе анализа результатов многочисленных исследований в различных странах эксперты Всемирной организации здравоохранения убедительно показали, что нарушения психического здоровья гораздо чаще отмечаются у детей, которые страдают от недостаточного общения со взрослыми и их враждебного отношения, а также у детей, которые растут в условиях семейного разлада.

Эти же исследования обнаружили, что нарушения психического здоровья в детстве имеют две характерные черты: во-первых, они представляют собой лишь количественные отклонения от нормального процесса психического развития; во-вторых, многие их проявления можно рассматривать как реакцию на специфические ситуации. Так, дети часто ис-нытывают серьезные затруднения в одной ситуации, но успешно справляются с другими ситуациями. Например, у них могут наблюдаться нарушения поведения в школе, а дома они ведут себя нормально, или наоборот.

У большинства детей в те или иные периоды под влиянием определенных ситуаций могут появиться нарушения эмоциональной сферы или поведения. Например, могут возникнуть беспричинные страхи, нарушения сна, нарушения, связанные с приемами пищи, и пр. У некоторых же детей эти нарушения проявляются часто, упорно и приводят к социальной дезадаптации. Такие состояния могут быть определены как психические расстройства.

Особое внимание эксперты ВОЗ обратили на то, что именно в детстве проблемы психического здоровья имеют более прямую связь с окружающей обстановкой, чем в другие возрастные периоды.

Исследования представителями ВОЗ в разных странах мира проблемы воспитания детей родителями, поведение которых отклоняется от нормы, показали, что среди детей преступников и лиц, страдающих психическими расстройствами, чаще встречаются нарушения психического здоровья. Генетические факторы могут играть некую роль в этой связи, замечают эксперты, однако совершенно очевидно, что основная причина этих нарушений связана с неблагоприятной обстановкой в семье и уродливым отношением родителей к детям.

В материалах ВОЗ уделяется большое внимание не только воспитанию ребенка в семье, но и школе, которая оказывает существеннейшее влияние на психосоциальное развитие детей. Причем подчеркивается, что решающая роль принадлежит нравственной атмосфере, которая существует в школе, ее стандартам как социального учреждения и характеру взаимоотношений между ее сотрудниками и детьми. Материальная база школы (оборудование, размеры школьных помещений и т. д.) имеет второстепенное значение.

Интересным является еще один вывод экспертов ВОЗ: повышение уровня благосостояния необязательно способствует психосоциальному развитию детей. Должны быть предприняты специальные усилия, чтобы социально-экономические достижения способствовали улучшению психосоциального развития, а не приводили к возникновению новых проблем.

*А. И. Захаров* подчеркивает: «Успешно лечить невроз ребенка можно, только поняв источники его происхождения, которые неразрывно связаны с личностными особенностями родителей, неправильным воспитанием и нарушенными отношениями в семье» (1982, с. 5).

Определенный интерес в плане решения проблемы психического здоровья имеет концепция *locus minoris resistentiae* (места наименьшего сопротивления), выдвинутая классиками психиатрии, в частности *П. Б. Ганнушкинъш* (1964, с. 116), и получившая значительное распространение в последние годы (Личко А. Е., 1977,1979; Эйдмиллер Э. Г., Юстицкий В. В., 1983, и др.). В соответствии с этой концепцией в основе декомпенсации психопатий и временных дезадаптации, акцентуаций характера лежит неприспособленность лиц с отклонениями характера к определенным типам ситуаций.

Это ситуации, требующие от подростка сдерживать проявления своей бурной энергии (гипертимное отклонение характера), эмоциональное отвержение со стороны значимых лиц (лабильное отклонение характера), ситуации конфликтных отношений (при эпилептоидном отклонении), недостаток внимания к личности (при истероидном). При неустойчивом отклонении трудности порождаются ситуацией, требующей проявления волевых качеств, при «сензитивном» — «экзаменом», испытаниями разного рода, при психастеническом — необходимостью делать выбор, принимать решение. Во всех случаях, подчеркивают *Э. Г. Эйдмиллер* и *В. В. Юстицкий,* причина дезадаптации — встреча подростка со своей типичной трудно разрешаемой ситуацией, а задача психолога — помочь подростку повысить способность к ее разрешению (1983).

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

В ряде психологических работ психическое здоровье соотносится с переживанием психологического комфорта и психологического дискомфорта. Психологический дискомфорт возникает в результате фрустрации потребностей ребенка, приводящей к депривации. Фрустрация одной или нескольких детских потребностей лежит в основе так называемых школьных неврозов, проявляющихся в виде различных заболеваний психосоматического генеза (бронхиальные астмы, приступы рвоты, головные боли и т. п.).

Определяющую роль в патогенезе играет психологический, т. е. внутренний, конфликт, который представляет собой несовместимость, столкновение противоречивых отношений личности, отмечает *А. И. Захаров.* Присущие конфликту переживания становятся источниками заболевания лишь в том случае, когда занимают центральное место в системе отношений личности и когда конфликт не может быть переработан так, чтобы исчезло патогенное напряжение и был найден рациональный, продуктивный выход из возникшего положения (1982, с. 6-7).

Чешские психологи *И. Лангмейер, 3. Матейчик* (1984) подчеркивают, что лишь в виде исключения депривация может вызываться воздействием всего одного фактора, практически для каждой депривационной ситуации характерно неудовлетворение нескольких важных потребностей ребенка, которые у разных детей и в разные периоды развития находятся в различных взаимоотношениях. Поэтому так важно установить, какие психические потребности являются в определенный период развития ребенка особенно сильными и каковы те потребности, недостаточное удовлетворение которых является особенно вредным. При этом следует помнить, что разные дети, испытывающие воздействие одной и той же «депривационной ситуации», будут вести себя различно. Однако, считают авторы, каждый ребенок для своего здорового развития нуждается в первую очередь в теплоте чувств, в любви. Если он окружен достаточной симпатией и обладает эмоциональной опорой, то это возмещает отсутствие иных психических элементов. Основное патогенное значение для нарушений развития и характера имеет недостаточное удовлетворение аффективных потребностей, т. е. эмоциональная, аффективная депривация.

Несмотря на то что во всех вышеупомянутых работах употребляется термин «психическое здоровье», речь, по существу, идет главным образом о нарушениях психического здоровья: о причинах нарушения здоровья, проявлении симптомов нездоровья, неблагоприятных условиях для психического здоровья и т. п.

Этот факт еще в 1979 году отметили эксперты Всемирной организации здравоохранения. Они сформулировали очень важную для психологической службы образования рекомендацию:

♦ перейти от изучения факторов, повышающих уязвимость ребенка к психическим расстройствам, к изучению тех факторов, которые защищают его от действий стресса;

♦ от изучения вредных влияний, от изучения неудачных мер воздействия к изучению воздействий, которые бы позволили предупреждать психические нарушения.

Научные данные последних лет и анализ опыта практической работы психологов в учреждениях образования свидетельствуют, что основным фактором, предупреждающим различные психические нарушения в развитии ребенка, является полноценное психическое развитие детей на каждом этапе онтогенеза. Реализация потенциальных возможностей развития детей зависит от создания условий, соответствующих сензитивности возрастного периода.

Почему же психическое развитие ребенка имеет такое значение для его психического здоровья?

Потому что в каждом возрастном периоде жизни у ребенка возникают определенные потребности в деятельности, общении, познании и пр. Нарушения в развитии его психических способностей мешают удовлетворению этих потребностей, так как тормозят поступательное взаимодействие ребенка с окружающим миром людей, культуры, природы и этим провоцируют депривациоиную ситуацию.

Иногда мы слишком торопимся. Нас беспокоит завтрашний день, к нему мы готовим ребенка, невольно обесценивая день сегодняшний и ребенка в его собственных глазах. Он-то живет сегодня: сегодня чувствует, действует, что-то хочет... Не случайно *Я. Корчак* обращал на это самое пристальное внимание. Он писал о том, что следует уважать текущий час и сегодняшний день и задавал вопрос: как ребенок сумеет жить завтра, если мы не даем ему жить сегодня сознательной ответственной жизнью? Взрослым надо позволить детям упиваться радостью утра и верить. Именно так хочет ребенок. Ему не жаль времени на сказку, на беседу с собакой, на игру в мяч, на подробное рассматривание картинки, на перерисовку буквы, и все это любовно. Он прав.

Условия для здорового развития детей — это целостная медико-психолого-педагогическая система, включенная в социальный и культурный контекст эпохи. Основной характеристикой такой системы является понятие *социальной ситуации развития* (Л. С. Выготский). £е основу составляет переживание ребенком среды своего обитания и себя в этой среде. Если эти переживания позитивны, среда обладает развивающим эффектом и в ней возможна реализация потенциального психического здоровья ребенка.

«Может показаться непонятным, почему одна и та же среда, как в широком, так и в узком смысле, одна школа, одни учителя и т. п. формируют далеко неодинаковых людей. Но полностью идентичного, одинакового в природе нет ничего, даже двух листочков с одного дерева, тем более — если речь идет о развитии такой сложной системы, как человек. Он — объект скрещивания самых разных влияний, не совпадающих пи на каком этапе и складывающихся каждый раз в новую комбинацию. Неповторимый набор прочитанных и усвоенных книг, состав прослушанных лекторов, увиденных спектаклей, бесед, встреч, каждый раз новое сочетание впечатлений и новое их переживание и осмысление — все это дает всегда непредсказуемый результат.

Кроме того, сам воспринимающий на каждое действие извне реагирует сугубо индивидуально: одно проходит мимо него почти не задев, другое оставляет глубокий след. Отсюда среда одна — результат разный»'.

Таким образом, **основу психического здоровья составляет полноценное психическое развитие ребенка на всех этапах онтогенеза.**

Именно развитие высших психических функций обеспечивает психическое здоровье. Нарушения психического здоровья, а следовательно **и** необходимость в коррекционной работе возникают тогда, когда своевременно не реализуются возрастные и индивидуальные возможности, не создаются условия для формирования возрастных психологических новообразований и ярких индивидуальных особенностей у всех детей и школьников, находящихся на том или ином этапе онтогенеза. Поэтому *создание психолого-педагогических условий, обеспечивающих такое развитие, является* **целью психологической службы образования,** но не единственной.

Психическое здоровье детей требует постоянного анализа и в случае необходимости корректировки окружающей среды, имеющей специфические особенности для каждого возрастного периода и для каждого конкретного ребенка, вступившего в данный период.

Почему понадобилось введение еще одного понятия — «психологическое здоровье» и в какой связи оно находится со здоровьем психическим?

***Психологическое здоровье детей и школьников***

Осмысливая содержательную суть психологической службы, мы увидели необходимость введения в научный психологический лексикон нового термина — «психологическое здоровье». Если термин «психическое здоровье» имеет, с нашей точки зрения, отношение прежде всего к отдельным психическим процессам и механизмам, то термин «психологическое здоровье» относится к личности в целом, находится в тесной связи с высшими проявлениями человеческого духа и позволяет выделить собственно психологический аспект проблемы здоровья человека в отличие от медицинского, социологического, философского и других аспектов.

Занимаясь умственным, психическим и физическим развитием ребенка, беспокоясь о здоровье и гигиене его тела, мы подчас забываем о его духовном развитии. А «духовность человека — это не просто его характеристика, а конституирующая особенность: духовное не просто присуще человеку наряду с телесным и психическим, которые свойственны и животным. Духовное — это то, что отличает человека, что присуще только ему и ему одному».

Духовность можно понимать как особое эмоционально-нравственное состояние личности, как такое сознание человека, которое ориентировано на абсолютные ценности — Истину, Красоту, Добро — и пытается реализовать их в предметно-целесообразной деятельности и общении. *В. II. Зиниенко* и *Е. Б. Моргунов* солидаризируются с *Мишелем Фуко,* который называет духовностью «тот поиск, ту практическую деятельность, тот опыт, посредством которых субъект осуществляет в самом себе преобразования, необходимые для достижения истины».

Поэтому весьма перспективным является подход к проблеме психологического здоровья с точки зрения полноты, богатства развития личности. Так, во всех работах *А. Маслоу* писал главным образом о двух составляющих такого здоровья. Это, во-первых, стремление людей быть «всем, чем они могут», развивать весь свой потенциал через самоактуализацию. Необходимое условие самоактуализации, по его мнению, — нахождение человеком верного представления самого себя. Для этого нужно прислушаться к «голосу импульса», поскольку «большинство из нас чаще прислушиваются не к самим себе, а к голосу папы, мамы, к голосу государственного устройства, вышестоящих лиц, власти, традиций и т. д.» (1971, с. 112). Но одного верного представления о себе недостаточно. Человек должен реализовать 0 что заложено в нем природой, а перестройка общества должна вестись путем создания для людей возможностей к их самоактуализации. 0 вторая составляющая психологического здоровья — стремление к гуманистическим ценностям. *А. Маслоу* считал, что самоактуализирующейся личности присущи такие качества, как принятие других, автономия, спонтанность, чувствительность к прекрасному, чувство юмора, альтруизм, желание улучшить человечество, склонность к творчеству(1970).

Несколько иной, но в том же контексте развития зрелой личности, подход к решению проблемы психологического здоровья мы видим у некоторых других крупных ученых. Так, *Виктор Франкл* пишет: «У каждого времени свои неврозы... Сегодня мы, по сути, имеем дело уже с фрустрацией не сексуальных потребностей, как во времена Фрейда, а с фрустрацией потребностей экзистенциальных. Сегодняшний пациент уже не столько страдает от чувства неполноценности, как во времена *А. Адлера,* сколько от глубинного чувства утраты смысла, которое соединено с ощущением пустоты...» (1990, с. 24). Он приводит высказывание *А. Эйнштейна,* который заметил, что тот, кто ощущает свою жизнь лишенной смысла, не только не счастлив, но и вряд ли жизнеспособен.

*В. Франкл* в толковании идеи стремления к смыслу солидаризируется с *Шарлоттой Бюллер,* согласно теории которой полнота, степень самоисполненности зависят от способности индивида ставить такие цели, которые наиболее адекватны его внутренней сути. Такая способность называется у Бюллер самоопределением. Чем понятнее человеку его призвание, т. е. чем отчетливее выражено самоопределение, тем вероятнее **самоосуществление.** Именно обладание такими жизненными целями является **условиями сохранения психического здоровья.** Причем под самоосуществлением *Ш. Бюллер* имеет в виду осуществление смысла, а не осуществление себя, или **самоактуализацию.**

Самоактуализация — это не конечное предназначение человека, утверждает *В. Франкл.* Он пишет: «Лишь в той мере, в какой человеку Удается осуществить смысл, который он находит во внешнем мире, он осуществляет и себя...» и продолжает: «Подобно тому, как бумеранг возвращается к бросившему его охотнику, лишь если он не попал в Цель, так и человек возвращается к самому себе и обращает свои помыслы к самоактуализации, только если он промахнулся мимо своего призвания...» (1990, с. 59).

Он же утверждает, что смысл — это всякий раз смысл конкретной ситуации и нет такого человека, для которого жизнь не держала наготове какое-нибудь дело. Надо найти это дело, этот смысл, а у ребенка надо воспитывать готовность к нахождению смысла жизни. Возможность осуществить смысл всегда уникальна, и человек, который может ее реализовать, всегда неповторим (Франкл В., 1990, с. 39-40).

По существу, эту же мысль высказывает *С. Л. Рубинштейн,* говоря о том, что идеал — это идея, содержание которой выражает нечто значимое для человека, и идеальный человек — это человек, в котором реализованы все его возможности по приближению к идеалу (1976, с. 363-365).

Не вводя в свое повествование термин «психологическое здоровье», именно о таком здоровье беспокоился *Я. Корчак,* когда писал: «Все современное воспитание направлено на то, чтобы ребенок был удобен, оно последовательно, шаг за шагом, стремится усыпить, подавить, истребить все, что является волей и свободой его духа, силой его требований и намерений. Вежлив, послушен, хорош, удобен, и мысли нет о том, что будет внутренне безволен и жизненно немощен» (1990, с. 24).

Взрослые не часто задумываются над тем, ради каких ценностей будет жить в будущем сегодняшний малыш, ребенок, подросток, юноша, в чем будет находить или уже находит смысл своего существования. Полезно прислушаться к *Н. А. Бердяеву,* который отмечал, что «высшие цели жизни не экономические и не социальные, а духовные. Величие народа, его вклад в историю человечества определяется не могуществом государства, не развитием экономики, а духовной культурой».

Поэтому **психологическая служба образования направлена на создание психолого-педагогических условий, обеспечивающих духовное развитие каждого ребенка, его душевный комфорт, что лежит в основе психологического здоровья.**

Психологическое здоровье заключается в том, что человек находит достойное с его точки зрения, удовлетворяющее его место в познаваемом, переживаемом им мире, отношения с которым гармонизируются на каждой возрастной ступени.

Так, *для здоровья ребенка важно не только то, что в школе удовлетворяются его познавательные потребности, но и социальные потребности в общении, психологические потребности в уважении к своему* *человеческому достоинству, к его чувствам и переживаниям, интересам и способностям* (не только в учебной деятельности).

Психологическое здоровье позволяет личности стать постепенно самодостаточной, когда она все больше ориентируется в своем поведении и отношениях не только на извне задаваемые нормы, но и на внутренние осознанные самоориентиры. Оно предполагает интерес человека к жизни, свободу мысли и инициативу, увлеченность какой-либо областью научной или практической деятельности, активность и самостоятельность, ответственность и способность к риску, веру в себя и уважение другого, разборчивость в средствах достижения цели, способность к сильным чувствам и переживаниям, осознание своей индивидуальности и радостное удивление по поводу своеобразия всех окружающих людей, творчество в самых разных сферах жизни и деятельности.

Однако принципиальная ориентация ребенка на развитие активности, самодеятельности, а не на следование внешним рекомендациям сама собою не возникает, а требует специальной работы взрослых в этом направлении.

Духовность сама собой не рождается. Забота о психологическом здоровье включает в себя внимание к внутреннему миру ребенка, к его чувствам и переживаниям, увлечениям и интересам, способностям и знаниям, его отношению к себе, сверстникам, к окружающему миру, происходящим семейным и общественным событиям, к жизни как таковой.

Взрослым следует помочь ребенку овладеть средствами самопонимания, самопринятия и саморазвития в контексте гуманистического взаимодействия с окружающими его людьми и в условиях культурных, социальных, экономических и экологических реальностей окружающего мира, помочь ребенку увидеть красоту и сложность этого мира, научить радоваться жизни как таковой, стать хозяином самого себя. Прислушаемся к *А. Ф. Лосеву,* который говорил о том, что «личность есть — такая единственность и неповторимость, которая является не только носителем сознания, мышления, чувствования и так далее, но вообще субъектом, который сам же себя соотносит с собою и сам же соотносит со своим окружением» (1989).

Итак, **главной целью деятельности психологической службы образования является психологическое здоровье детей дошкольного и школьного возраста.** Психологическое здоровье предполагает здоровье психическое, основу которого составляет полноценное психическое развитие ребенка на всех этапах онтогенеза.

***Задачи психологической службы образования***

Ориентация на развитие ребенка определяет **основные задачи психологической службы образования:**

**♦** реализация в работе с детьми возможностей, резервов развития ребенка каждого возраста;

♦ развитие индивидуальных особенностей детей — интересов, способностей, склонностей, чувств, отношений, увлечений, жизненных планов и др.;

♦ создание благоприятного для развития ребенка психологического климата (в детском саду, интернате, школе и пр.), который определяется, с одной стороны, организацией продуктивного общения детей со взрослыми и сверстниками, с другой — созданием для каждого ребенка на всех этапах онтогенеза ситуаций успеха в той деятельности, которая является для него личностно значимой;

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

**Основными средствами** достижения главной цели психологической службы образования являются *создание и соблюдение психологических условий, обеспечивающих полноценное психическое и личностное развитие каждого ребенка.* Нарушение этих условий мешает своевременной реализации возрастных и индивидуальных возможностей детей, что ведет к ухудшению их психологического здоровья и вызывает необходимость коррекционной или специально развивающей работы с ними.

Подведем итог всему сказанному.

Психологическая служба образования — один из компонентов целостной системы образования страны.

Целью ее деятельности является психологическое здоровье детей дошкольного и школьного возраста.

Основной задачей — содействие психическому, психофизическому и личностному развитию детей на всех возрастных ступенях дошкольного и школьного детства; основным средством — создание благоприятных психолого-педагогических условий для полноценного проживания ребенком каждого возрастного периода, для реализации заложенного в соответствующем этапе онтогенеза возможностей развития индивидуальности.

***Актуальное и перспективное направления в деятельности психологической службы***

В деятельности психологической службы образования можно выделить два направления — *актуальное* и *перспективное.*

**Актуальное направление** *ориентировано на решение злободневных проблем, связанных с теми или иными трудностями в воспитании детей, отклонениями в их поведении, общении, формировании личности.* В настоящее время в детских садах, школах, лицеях, интернатах и других образовательных учреждениях много таких проблем, поэтому конкретная помощь детям, воспитателям, учителям, родите-яМ \_ существенная задача службы сегодняшнего дня.

**Перспективное направление** *нацелено на развитие индивидуальности каждого ребенка.* Напомним, что индивидуальность — это *психологическая неповторимость отдельного, единичного человека, взятого в целом, во всех его свойствах и отношениях* (Б. Г. Ананьев). Это направление реализует теоретическое положение о богатстве возможностей развития личности каждого ребенка. Здесь в центре профессионального внимания психолога — анализ психологических условий развития способностей всех и каждого. Конечно, уровень развития и содержательная специфика способностей у детей будут различными, различными будут и задачи, которые решает психолог совместно с педагогами и родителями по отношению к каждому ребенку.

Эти два направления неразрывно связаны между собой: психолог, решая перспективные задачи, оказывает повседневно конкретную помощь нуждающимся в ней детям, воспитателям, учителям, родителям.

Главная цель психологической службы образования — психологическое здоровье детей — связана прежде всего с перспективным направлением ее деятельности, ориентированным на своевременное и полноценное психическое и личностное развитие каждого ребенка. Эта цель может быть реализована только тогда, когда психологическая служба обеспечивает преемственность психологического внимания к ребенку на разных возрастных этапах работы с детьми, когда происходит «стыковка» представлений, понимания, умений взрослых, работающих с детьми одного возраста, и взрослых, работающих с детьми другого возраста. Приведем пример.

Психолог, занимаясь в детском саду с детьми дошкольного возраста, своей центральной задачей считает создание психолого-педагогических условий, наиболее благоприятных для продуктивного с точки зрения полноты и многогранности развития проживания детьми своего дошкольного детства. В качестве перспективы их развития он рассматривает сформированность полноценной психологической готовности к обучению в школе. Психолог как бы заглядывает в будущее ребенка и пытается определить, насколько благополучно перешагнет тот с одной возрастной ступени — дошкольной на другую — школьную, что нужно еще сделать, чтобы быть уверенным, что уровень психического и личностного развития ребенка соответствует тем новым требованиям, которые будут предъявлять ему в школе.

Школьный же психолог, участвуя в приеме ребенка в первый класс, пытается понять его прошлое, представить условия, в которых он рос и развивался, определить уровень его психологической зрелости, представить перспективу дальнейшего поступательного движения его психического развития и становления личности.

То, что дошкольным психологом рассматривалось в качестве перспективы развития ребенка и цели своей профессиональной деятельности, для школьного психолога — это данность сегодняшнего дня. Как наиболее эффективно подойти к этой психологической данности, чтобы она стала плацдармом для развития новых, дальнейших перспектив развития ребенка, — вот проблема. И такие проблемы возникают на каждом возрастном этапе.

При профессионально грамотном решении задач психологической службы и дошкольный, и школьный психолог занимаются в основном **психопрофилактической работой.** Но если на одной из возрастных ступеней нормальные условия развития ребенка нарушаются, на последующей ступени приходится основное внимание сосредоточивать на коррекции и проводить специальную развивающую работу. Поэтому именно взаимодействие специалистов-психологов, работающих с детьми разного возраста, составляет основу перспективного направления деятельности психологической службы. Перспективное направление, по существу, защищает (обеспечивает) право каждого родившегося человека на полноценное психическое и духовное развитие.

***Структура службы***

Психологическая служба образования создается как единая система в масштабах любой административной единицы: города, области, региона, а в перспективе — всей страны. Каждое звено этой системы имеет свои четко определенные функции. Гарантией эффективности деятельности психологической службы служит последовательное и четкое профессиональное взаимодействие всех подразделений. В самом общем виде **структура включает три звена: ♦** *практический психолог* (или группа психологов) в образовательном учреждении;f *районный* (муниципальный) *кабинет* (отдел) психологической службы; *Центр* (окружной, городской, региональный) психологической службы.

**Практический психолог** работает в конкретном учебном заведении — детском саду, общеобразовательной школе, гимназии, детском доме и др. Здесь он осуществляет в первую очередь следующую работу: психологическое изучение детей для индивидуального подхода к ним на протяжении всего периода обучения, обеспечения полноценного развития каждого ребенка, раннего выявления, преодоления и профилактики неуспеваемости и недисциплинированности детей; + консультирует воспитателей, учителей, администрацию образовательного учреждения, родителей по проблемам обучения и воспитания;

♦ повышает уровень психологических знаний;

♦ помогает решению проблем педагогов как профессионалов.

**Психологические кабинеты** (отделы) при районных (муниципальных), областных, городских (в зависимости от структуры органов управления народного образования в конкретном регионе) сосредоточивают свою деятельность на следующем:

♦ ведут непосредственную работу с психологами образовательных учреждений;

♦ контролируют и организуют их деятельность;

♦ оказывают методическую и иную профессиональную помощь;

♦ пропагандируют психолого-педагогические знания;

♦ проводят психодиагностику и психокоррекцию особо сложных случаев;

♦ участвуют в работе медико-психолого-педагогических комиссий и комиссий по делам несовершеннолетних;

♦ консультируют администрацию образовательных учреждений по социально-психологическим проблемам управления, создания оптимального социально-психологического климата в педагогическом коллективе и другим вопросам профессиональной деятельности.

В штат кабинета помимо психологов входят также социальные работники, педагог, врач-психоневролог.

**Центр психологической службы образования** — головная организация, руководящая деятельностью психологов, работающих в образовательных учреждениях, психологических кабинетах, и специалистов всех психологических служб определенного региона. Центр отвечает за научно-методическое и научно-организационное обеспечение этих служб, за профессиональный уровень психологов, работающих в данных службах. В Центр могут обращаться родители, педагоги, другие работники народного образования.

Центр состоит из двух основных отделов — *индивидуальной помощи* и *психологического обеспечения образовательных учреждений.*

Руководящим органом психологической службы образования выступает отдел психологической службы органов (или психолог) управления образованием соответствующего уровня. На федеральном уровне — отдел, занимающийся вопросами психологической службы в Министерстве образования России.

Резюме

**Психологическая служба образования** —*интегральное явление, представляющее собой единство четырех его составляющих, или аспектов, — научного, прикладного, практического и организационного.* Каждый из аспектов имеет свои задачи, решение которых требует от исполнителей специальной профессиональной подготовки.

Главной **целью** деятельности психологической службы образования *является психологическое здоровье детей дошкольного и школьного возраста.* Психологическое здоровье предполагает здоровье психическое, основу которого составляет полноценное психическое развитие ребенка на всех этапах детства. **Основные задачи** психологической службы образования:

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

♦ развитие индивидуальных особенностей детей — интересов, способностей, склонностей, чувств, отношений, увлечений, жизненных планов и др.;

♦ создание благоприятного для развития ребенка психологического климата (в детском саду, интернате, школе и пр.), который определяется, прежде всего, организацией продуктивного общения детей со взрослыми и сверстниками;

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

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

***ТРЕБОВАНИЯ К ЛИЧНОСТИ ПСИХОЛОГА В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ***

С приходом психолога в систему образования связаны определенные социальные ожидания. Формализм, заорганизованность, нивелирование индивидуальностей, внешнее стимулирование деятельности и поведения детей — лишь некоторые гримасы «бездетной» педагогики и функциональ-ной психологии, сделавшие лицо школы малопривлекательным для ее обитателей. Психология и психолог пришли в детский сад или школу, чтобы сделать их более гуманными, способствующими личностному росту каждого ребенка, педагога и руководителя. Поэтому совершенно оправданно в требованиях к личности психолога можно выделить следующие характеристики.

1. Психолог должен иметь высокие (общие) умственные способности, быть проницательным, рассудительным, свободомыслящим, скрупулезным аналитиком, экспериментатором.

2. Психолог социабелен, любит работать с людьми, радуется социальному признанию (одобрению), великодушен к людям, легко формирует активные группы, хорошо запоминает имена людей, любезен, тактичен, дипломатичен в общении.

3. Он любит совместные действия, подчиняет интересы личности групповым интересам, совестливый, добросовестный, имеет чувство долга и ответственности, сильный, энергичный, умеет подчинить себе. Он смел, быстро решает практические вопросы.

4. Психолог эмоционально устойчив, выдержан, спокоен, реально взвешивает обстановку, устойчив к стрессу.

Какие личностные проявления несовместимы с работой психолога? Это незрелость личности, низкая сила «эго», низкий интеллект, отсутствие эмпатии, независимость мысли, неумение решать свои проблемы, излишняя заторможенность, низкая организованность, плохое сопротивление стрессу, потребность в опеке, высокая тревожность и чувство виновной ничтожности.

Конечно, эти требования абсолютизированы, трудно найти людей, у которых бы они органично сочетались. Поэтому данные требования нужно рассматривать как эталонные, которые могут служить общим ориентиром.

Сегодня в школу пришли два типа психологов: интеллектуальный и социабельный. К первому типу относятся рассудительные аналитики, независимые, оригинальные люди. У них преобладают теоретические навыки. Как правило, это выпускники университетов, которые связывают свое будущее с научной деятельностью, а не с работой в школе Они не стремятся «снизойти» до практических забот школы; к учителям и руководителям, прошедшим только психологический ликбез, относятся в лучшем случае снисходительно. Думается, что эту категорию можно было стимулировать через создание на базе школ, где они работают, проблемных лабораторий, экспериментальных площадок. Это способствовало бы повышению мотивации психолога к оплодотворению его научных поисков.

Другая категория психологов относится к социальному типу. Это люди, чертами характера которых являются стремление поучать и воспитывать, психологический настрой на человека. Они нуждаются в контактах, решают проблемы, опираясь на эмоции, чувства, умение общаться, обладают хорошими вербальными способностями. Этот тип чаще всего встречается среди педагогов, пришедших на факультет практических психологов. Мотивами их переквалификации в большинстве случаев являются социальные мотивы, реже — неудовлетворенность педагогической деятельностью.

Ниже приводится психограмма профессии психолога .

Качества и навыки, которые рекомендуют развивать к себе японским школьникам, ориентированным на профессию психолога: логичность и независимость мышления, групповая работа, лидерство, межличностное общение, точность, изобретательность, внимательное отношение к людям.

Психограмма профессии (психолог)

п/п Личностные особенности, профессиональные умения

1 Внимание стремление понять позицию других

2 Дружелюбие, общительность

3 Способность стать лидером

4 Вежливость, обходительность

5 Руководство здравым смыслом, следование предписаниям

6 Жизнерадостность

7 Терпеливость, упорство

8 Большое чувство ответственности

9 Способность выполнять работу, полную разнообразия

10 Энтузиазм в трудовой деятельности

11 Тщательность действий

12 Схватывание новых идей, самостоятельность суждений

13 Аккуратность и последовательность в работе

14 Способность к планированию своего будущего

15 Способность к устным высказываниям

16 Хорошая память

17 Способность обучать других

18 Умение заботиться о больных

19 Умение заботиться о посторонних

Общие принципы и правила работы психолога

1. Профессиональная деятельность практического психолога характеризуется особой ответственностью перед клиентами, обследуемыми, испытуемыми.

2. В работе с клиентами психолог руководствуется принципом честности и искренности.

3. Работа практического психолога направлена на достижение исключительно гуманных целей, предполагающих снятие ограничений на пути свободного интеллектуального и личностного развития каждого человека.

4. Психолог строит свою работу на основе безусловного уважения достоинства и неприкосновенности личности, соблюдает и активно защищает основополагающие человеческие права, определяемые Всеобщей декларацией прав человека

5. Психолог должен быть осторожен и осмотрителен в выборе психодиагностических и психокоррекционных методов, а также в своих выводах и рекомендациях.

6. Психолог не должен принимать участие в том, что каким-то образом ограничивает человеческую свободу и развитие, физическую и психологическую неприкосновенность. Наиболее тяжким нарушением профессиональной этики является его личное содействие или непос-редственное участие в делах, наносящих вред человеку.

7. Психолог обязан информировать тех, кому он подчинен, а также свои профессиональные объединения о замеченных им нарушениях прав человека другими лицами, о случаях негуманного обращения с людьми.

8. Психолог обязан оказывать только те услуги, для которых он имеет необходимое образование и квалификацию.

9. В случаях вынужденного применения психодиагностических или психокоррекционных (психотерапевтических) методик, не прошедших достаточной апробации или не полностью отвечающих всем научным стандартам, психолог обязан предупреждать об этом заинтересованных лиц и быть особенно осторожным в своих выводах и рекомендациях

10. Психолог не имеет права передавать психодиагностические, психокоррекционные и психотерапевтические методики для пользования некомпетентным лицам.

11. Психолог обязан препятствовать использованию методов психодиагностики и психологического воздействия профессионально не подготовленными людьми, предупреждать об этом тех, кто по незнанию пользуется услугами таких людей.

12. Психолог не должен препятствовать тому, чтобы обследование и консультирование клиента по его желанию проводилось в присутствии других лиц, за исключением особых случаев, связанных с проведением медико-психологической или судебно-психологической экспертизы, определенных законом

13. Данные индивидуального психологического обследования психолог имеет право сообщать или передавать третьим лицам лишь при согласии на это самих клиентов

14. Учителям, родителям, заменяющим их лицам, администрации учебно-воспитательных учреждений допускается сообщение только таких данных о детях, которые этими лицами не могут быть использованы во вред ребенку,

15. Пользуясь средствами массовой информации и другими доступными средствами ее получения или распространения, психологи обязаны предупреждать людей о возможных отрицательных последствиях их обращения за помощью психологического характера к некомпетентным лицам и указывать, где и у кого эти люди могут получить необходимую профессиональную психологическую помощь.

16. Психолог не должен позволять вовлекать себя в такие дела или виды деятельности, где его роль и функции оказываются двусмысленными, способными нанести ущерб людям.

17. Психолог не может давать таких обещаний клиентам, которые он не в состоянии выполнить.

18. Если обследование ребенка или психологическое вмешательство осуществляется по требованиям другого лица: представителя органа образования, врача, судьи и др., психолог должен известить об этом родителей ребенка или лиц, их заменяющих.

19. Психолог несет профессиональную ответственность за хранение в тайне информации о клиентах, с которыми он работает.

20. Принцип не нанесения ущерба испытуемому требует от психолога такой организации своей работы, чтобы ни ее процесс, ни ее результаты не наносили испытуемому какой-либо вред его здоровью, состоянию или социальному положению. Выполнение принципа регламентируют правила отношения психолога с испытуемым, заказчиком и выбора адекватных методов исследования и общения.

21. Правило безопасности для испытуемого применяемых методик. Психолог применяет только такие методики исследования, которые не являются опасными для здоровья, состояния испытуемого, не представляют его в результатах исследования в ложном, искаженном свете, не дают сведений о тех его психологических свойствах и особенностях, которые не имеют отношения к конкретным согласованным задачам психологического исследования.

22. Правило предупреждения неадекватных действий заказчика относительно испытуемого. Психолог таким образом формулирует свои рекомендации, организует хранение, использование и презентацию результатов исследования, чтобы исключить их. применение вне тех

задач, которые были согласованы между психологом и заказчиком, чтобы не ухудшить положение испытуемого. Психолог информирует испытуемого о характере передаваемой заказчику информации и делает это только после получения согласия испытуемого.

23. Принцип компетентности психолога требует от психолога браться за решение только тех вопросов, по которым он профессионально осведомлен и для решения которых владеет практическими методами работы и наделен соответствующими правами и полномочиями. Выполнение принципа обеспечивается правилами, регламентирующими отношения психолога с заказчиком, испытуемым и результатами исследования.

24. Правило сотрудничества психолога и заказчика обязывает психолога уведомить заказчика о реальных возможностях психологической науки в области поставленных заказчиком вопросов о пределах своей компетентности и границе своих возможностей. Психолог должен сообщить заказчику о принципах и правилах психологической деятельности и получить согласие заказчика руководствоваться ими при использовании методов и средств психологического характера.

25. Правило профессионального общения психолога и испытуемого предполагает владение методами психодиагностической беседы, наблюдения и воздействия на таком уровне, который позволял бы максимально эффективно решать поставленную задачу и поддерживать \ испытуемого чувство симпатии и доверия, удовлетворения от общения с психологом, Выполнять психологическую работу с больным клиентом психолог может толь¬ко по согласованию с лечащим врачом или при наличии у него специализации по медицинской психологии.

26. Правило обоснованности результатов исследования обязывает психолога формулировать результаты исследования в терминах и понятиях, принятых в психологической науке, подтверждать свои выводы предъявлением первичных материалов исследования и данными математико-статистической обработки.

27. Принцип беспристрастности психолога не допускает пред-взятого отношения к испытуемому, формулирования выводов и осуществления действий психологического характера, противоречащих научным данным, какое бы субъективное впечатление ни производил он своим видом, юридическим или социальным статусом, какое бы ни было отношение заказчика к испытуемому. Принцип выполняется, если выполняются правила, регламентирующие влияние на результаты исследования личности самого испытуемого, психолога и заказчика.

28. Принцип конфиденциальности деятельности психолога означает, что материал, полученный психологом в процессе его работы с испытуемым на основе доверительных отношений, не подлежит сознательному или слу-чайному разглашению вне согласованных условий и должен быть представлен таким образом, чтобы он не мог скомпрометировать ни испытуемого, ни заказчика, ни психолога, ни психологическую науку. Принцип реализуется в том случае, если процесс обмена психологической информацией регламентируется соответствующими правилами.

29 Правило кодирования сведений психологического характера обязывает психолога на всех материалах психологического характера использовать не имена и фамилии испытуемых, а их коды. Документ-дешифратор заполняется в единственном экземпляре и хранится у психолога в недоступном для посторонних лиц месте.

30. Правило контролируемого хранения сведений психологического характера предусматривает предварительное согласование с заказчиком списка лиц, получающих доступ к материалам, место и условия их хранения, сроки хранения и уничтожения.

31. Правило корректного использования сведений психологического характера позволяет психологу достичь соглашения с заказчиком об исключении случайного или преднамеренного сообщения испытуемому результатов его исследования, которые могут его травмировать. Необходимо создать условия для выполнения этого соглашения. Сведения психологического характера об испытуемом ни в коем случае не должны подлежать открытому обсуждению, передаче или сообщению кому-либо вне форм и целей, рекомендованных психологом.

32. Принцип осведомленного согласия требует, чтобы психолог, заказчик и испытуемый были извещены об этических принципах и правилах психологической деятельности, ее целях, средствах и предполагаемых результатах и принимали в ней добровольное участие. Практическая психология как профессиональная деятельность начинает зарождаться в массовом масштабе и поэтому обостряет до предела проблему обоснованности воздействия одного человека на другого, границу профессиональных возможностей психолога.

Гранью, где смыкаются вопросы профессиональной и практической этики, является осуществление профессионального долга. Профессиональный долг требует от психолога действия, практическая этика определяет глубину воздействия на другого человека, а профессия диктует принятие ограничений на собственные действия: «Я как психолог должен принять решение об оказании помощи, но я вижу (понимаю, знаю), что этому человеку я не смогу помочь, так как он не примет моей помощи, я должен отказаться от работы с ним, так как я не обладаю для этого необходимыми профессиональными средствами (Абрамова Г.С, 1997).

Выраженная ориентация на ценность другого человека в профессиональной деятельности психолога предполагает адекватное восприятие им своих возможностей как меры воздействия на другого человека, основанной на переживании чувства профессионального долга и ответственности за свои профессиональные действия.

Это делает профессию психолога одним из немногих видов социальной активности, где обобщенные идеи о ценности человека предельно конкретизируются и персонифицируются в его словах и действиях, направленных на другого человека. В известном смысле психолог создает своими профессиональными действиями образ другого для тех людей, с которыми он работает, выполняя тем самым важную социальную задачу.

**Литература**

1. *Бажовым Л. И.* Избранные психологические труды. — М., 1995.

2. *БрунерДж.* Психология познания. — М., 1977.

3. *Выготский Л. С.* Собр. соч.: В 6 т. — М., 1984. Т. 4.

4. *Давыдов В. В.* Личности надо «выделаться» // С чего начинается личность. — М., 1979.

5. *Дубровина И. В.* Школьная психологическая служба. — М., 1995.

6. *Лангмейер Й., Матейчек 3.* Психическая депривация в детском возрасте. — Прага, 1984.

7. *Лейтес Н. С.* Умственные способности и возраст. — М., 1971.

8. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. — М., 1977.

9. *Лисина М. И.* Проблемы онтогенеза общения. — М., 1986.

10. *Мухина В. С.* Возрастная психология. — М., 1997.

11. *Рубинштейн С. Л.* Человек и мир // Проблемы общей психологии. - М., 1976.

12. *Фельдштейн Д. И.* Психология развивающейся личности в онтогенезе. - М., 1989.

13. *Эльконин Д. Б.* К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии, 1971. — № 4.

14. *Якобсон П. М.* Психология чувств. — М., 1996.

Дополнительная

1. *Асмолов А. Г.* Психология личности. — М., 1990.

2. *Адлер А. О* воспитании детей. — Ростов н/Д, 1990.

3. *Арямов И. А.* Основы педологии. — М., 1928.

4. *Басов М. Я.* Общие основы педологии. — М., 1931.

5. *Блонский* 77. *П.* Избранные педагогические произведения. — М., 1961.

6. *Блонский П. П.* Память и мышление. — М.-Л., 1931.

7. *Бодалев А. А.,Ломов Б. Ф., Матюшкин А. М.* Психологическая наука — реформе школы // Вопросы психологии, 1984. — № 3.

8. *Витцлак Г.* Основы психодиагностики // Психодиагностика: Теория и практика / Под ред. Н. Ф. Талызиной. — М., 1986.

9. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков / Под ред. Д. Б. Эльконина, Т. В. Драгуновой. — М., 1967.

10. *Ганнушкин П. Б.* Избранные труды. — М., 1964.

11. *Глассер У.* Школы без неудачников. — М., 1991.

12. *Давыдов В. В.* Психологические проблемы воспитания и обучения подрастающего поколения // Вопросы психологии, 1977. — №5.

13. *ЗанковЛ. В.* Память. - М, 1949.

14. *Зинченко В.* 77., *Моргунов Е. Б.* Человек развивающийся. Очерки российской психологии. — М., 1994.

15. *Кала У. В., Pay дик В. В.* Психологическая служба в школе. — М., 1986.

16. *Кон И. С.* Ребенок и общество. — М., 1988.

17. *КорчакЯ.* Избранные педагогические произведения. — М., 1979.

18. *КорчакЯ.* Как любить детей. — М., 1990.

19. Краткий словарь по социологии / Под ред. Д. М. Гвишиани, И. И. Лапина. - М., 1989.

20. *Леонтьев А. Н.* Проблемы развития психики. — 3-е изд. — М., 1972.

21. *ЛичкоА. Е.* Психопатии и акцентуации характера у подростков. — Л., 1977.

22. *ЛичкоА. Е.* Подростковая психиатрия. — М., 1979.

23. *МудрикА. В.* Общение как фактор воспитания школьников. — М., 1984.

24. *Орлов А. Б.* Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики. — М., 1995, 2002.

25 *Петровский А. В.* О некоторых подходах к феноменам межличностных отношений // Психологический журнал, 1981. — Т. 2. — №2.

26. *Петровский А. В.* Вопросы истории и теории психологии. — М., ' 1984.

27. *Петровский А. В.* Проблемы развития личности с позиций социальной психологии // Вопросы психологии, 1984. — № 4.

28. Рабочая книга школьного психолога / Под ред. И.В. Дубровиной. — М, 1995.

29. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. — М., 1946.

30. *Рубинштейн С. Л.* Принципы и пути развития психологии. — М., 1959.

31. *Смирнов А. А.* Проблемы психологии памяти. — М., 1966.

32. *Стоуне Э.* Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения. — М., 1984.

33. С чего начинается личность? / Под ред. Р. И. Косолапова. — М., 1973.

34. *Сухомлинский В. А.* Сердце отдаю детям. — Л., 1974.

35. *Теплое Б. Н.* Проблемы индивидуальных различий. — М., 1961.

36. *Франкл В.* Человек в поисках смысла. — М., 1990.

37. *Элъконин Д. Б.* Детская психология: Развитие ребенка от рождения до семи лет. — М., 1960.

38. *Элъконин Д. Б.* Избранные психологические труды. — М., 1989.

39. *Элъконин Д. Б.* К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии, 1971. — № 4.

40. *Эриксон Э.* Идентичность: Юность и кризис. — М., 1996.

41. *Passow H.* Educating the gifted in the USA// International Review of Education, 1960. -№ 2.

**ПОЛЬЗУЙТЕСЬ ЭЛЕКТРОННЫМИ РЕСУРСАМИ (ЭЛЕКТРОННЫМИ БИБЛИОТЕКАМИ) НАШЕГО ИНСТИТУТА!!!**